

**O conhecimento explícito da língua:  
a oração relativa na aula de Português e Latim**

**Ana Margarida Abreu Almeida**

**Relatório de Estágio  
de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Versão corrigida e melhorada após defesa pública**

**setembro de 2015**

**O conhecimento explícito da língua:  
a oração relativa na aula de Português e Latim**

**Ana Margarida Abreu Almeida**

**Relatório de Estágio  
de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Versão corrigida e melhorada após defesa pública**

**setembro de 2015**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica das Professoras Doutoradas Maria Lobo e Maria do Rosário Laureano Santos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*A todos os professores que me inspiraram  
e a quem também devo o que hoje sou.*

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a sabedoria e o acompanhamento constante das duas orientadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a Professora Doutora Maria Lobo, no âmbito do Português, e a Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos, no Latim. Por essa razão, aqui fica um agradecimento sincero.

Agradeço também às duas professoras cooperantes, a Professora Regina Garcia, na Escola Secundária José Gomes Ferreira, e a Professora Ana Correia da Silva, no Colégio de São Tomás, pela presença e disponibilidade sempre demonstradas ao longo de todo o percurso realizado, pelos conselhos e pelas palavras de incentivo.

Agradeço às duas escolas que me acolheram, na pessoa dos seus diretores, o Dr. Manuel Esperança, no caso da Escola Secundária José Gomes Ferreira, e a Dra. Isabel Almeida e Brito, no Colégio de São Tomás. Às diretoras das turmas de estágio, as Professoras Maria João Alves (10.º4.ª) e Ana Valdez (9.ºD), e, ainda, ao corpo docente e restantes funcionários, os meus agradecimentos pelo acolhimento, pelas palavras amáveis e gestos simples, que tantas vezes são os que têm um significado mais profundo. No caso do Colégio de São Tomás, onde sou docente desde o ano letivo em questão, deixo o meu agradecimento sincero ao Departamento de Latim, especialmente à Professora Ana Aires, por todos os momentos de partilha de experiência e conhecimentos.

Um agradecimento ao colega de estágio António Seabra, pelo trabalho de equipa que desenvolvemos nas duas escolas ao longo desta caminhada.

A minha gratidão à Alexandra Caroco e à Rosário Santos, pela ajuda amiga e generosa.

Um agradecimento especial aos meus alunos, por tudo o que com eles aprendi.

Recordo, por fim, a família e os amigos, as pessoas que nos tornam melhores seres humanos a cada dia que passa e que, por isso, também fazem de nós professores melhores.

**O CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA:  
A ORAÇÃO RELATIVA NA AULA DE PORTUGUÊS E LATIM**

**ANA MARGARIDA ABREU ALMEIDA**

**RESUMO**

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática de Ensino Supervisionada; Ensino de Português e Latim; conhecimento explícito da língua; oficina gramatical; aprendizagem pela descoberta; oração subordinada adjetiva relativa.

O presente relatório diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Português, desenvolvida na Escola Secundária José Gomes Ferreira, e em Línguas Clássicas, no Colégio de São Tomás, durante o ano letivo de 2014/15.

O relatório é constituído por duas partes fundamentais. Na primeira parte, encontra-se a fundamentação teórico-didática relativa ao tema trabalhado na PES, *i.e.*, o estudo da oração subordinada adjetiva relativa, com recurso a uma metodologia específica (sobretudo na aula de Português) – a oficina gramatical. Nesta o aluno segue métodos de trabalho característicos da investigação científica, aprendendo pela descoberta. A oficina gramatical contempla diversas fases: observação de dados, formulação de hipóteses, teste das hipóteses por meio de atividades de manipulação de dados, validação das hipóteses, elaboração de generalizações gramaticais, realização de exercícios de treino e, por fim, avaliação das aprendizagens.

A segunda parte do relatório apresenta a descrição e a reflexão crítica sobre as aulas observadas e lecionadas nas duas escolas cooperantes: no caso do Português, as aulas são relativas ao 10.º ano de escolaridade, e no caso do Latim, ao 9.º ano de escolaridade.

Procurou-se promover, em ambas as disciplinas, uma atitude de reflexão sobre a língua. No caso concreto do Português, essa reflexão foi orientada com vista à tomada de consciência de diferenças entre estruturas da variedade padrão e de variedades não padrão.

# **LANGUAGE AWARENESS: THE RELATIVE CLAUSE IN THE PORTUGUESE AND LATIN LESSON**

**ANA MARGARIDA ABREU ALMEIDA**

## **ABSTRACT**

**KEYWORDS:** Supervised Teaching Practice; Portuguese and Latin Teaching; language awareness; grammar lab; learning by discovery; relative clause.

This report refers to my Supervised Teaching Practice in the Portuguese Language developed at Escola Secundária José Gomes Ferreira and in Classical Languages at Colégio de São Tomás during the school year of 2014/15.

The report has two main parts. In the first one I present the theoretical and didactic explanation related to the subject of my Supervised Teaching Practice, *i.e.*, the study of the relative clause using a specific methodology (mainly in the Portuguese lessons) – grammar lab. In the grammar lab the student follows a typical method of scientific research – learning by discovery. The grammar lab is developed in several stages: observation of data, hypothesizing, applying the hypothesis to practical exercises, validation of the hypothesis, construction of general grammatical rules, completion of practical activities and to finalize the learning assessment.

The second part of this report describes and reflects on the observed and taught lessons at both schools: the Portuguese lessons refer to the tenth grade, and the Latin lessons to the ninth grade.

In both subjects an attitude of reflection on language was pursued and promoted. The aforementioned reflection promoted awareness of differences between the standard variety of Portuguese and non-standard varieties.

## ÍNDICE

Introdução .....	1
------------------	---

### Capítulo I

• <b>Fundamentação teórico-didática.....</b>	<b>3</b>
1. Perspetivas sobre o ensino da gramática.....	3
2. O trabalho em oficinas gramaticais.....	7
3. O conhecimento explícito da língua em articulação com a escrita, a oralidade e a leitura.....	10

### Capítulo II

• <b>A Prática de Ensino Supervisionada em Português.....</b>	<b>13</b>
1. Enquadramento institucional: caracterização da Escola Secundária José Gomes Ferreira.....	13
2. Caracterização da turma 10.º4.ª.....	14
3. Fase de observação.....	14
4. Fase de lecionação.....	17
4.1. Aulas do 1.º e 2.º Períodos.....	17
4.2. A Oficina Gramatical no 3.º Período: a oração subordinada adjetiva relativa na aula de Português.....	20
4.2.1. Metodologia.....	22
4.2.1.1. Apresentação e análise dos resultados da Ficha de Diagnóstico.....	22
4.2.1.2. Aplicação da Oficina Gramatical.....	29
4.2.2. Avaliação da Oficina Gramatical.....	34
5. Fase de avaliação global.....	36
6. Reuniões de escola e de orientação de estágio .....	37
7. Atividades extracurriculares .....	38



### **Capítulo III**

• A Prática de Ensino Supervisionada em Latim.....	41
1. Enquadramento institucional: caracterização do Colégio de São Tomás.....	41
2. Caracterização da turma 9.ºD.....	42
3. Fase de observação.....	42
4. Fase de lecionação.....	45
4.1. Aulas do 2.º e 3.º Períodos: a oração subordinada adjetiva relativa na aula de Latim.....	45
5. Fase de avaliação global.....	51
6. Reuniões de escola e de orientação de estágio .....	51
7. Atividades extracurriculares .....	52
 Conclusão.....	 55
 Bibliografia.....	 57
 Lista de Anexos.....	 65
 Anexos.....	 66

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Português e Línguas Clássicas no ano letivo de 2014/15. A PES de Português decorreu na Escola Secundária José Gomes Ferreira, em Benfica, sob a orientação da Professora Regina Garcia. Por seu turno, a PES de Latim teve lugar no Colégio de São Tomás, na Quinta das Conchas, sob a orientação da Professora Ana Correia da Silva.

A escolha do tema (a oração subordinada adjetiva relativa na aula de Português e Latim) surgiu já durante a realização da PES: no caso do Português, pela observação de algumas dificuldades em conteúdos de conhecimento explícito da língua, e, no caso do Latim, pela análise do programa da disciplina, onde constava a oração subordinada adjetiva relativa. Surgiu, assim, a possibilidade de tratar um conteúdo de conhecimento explícito da língua em ambas as disciplinas, recorrendo-se, sobretudo na disciplina de Português, à aplicação de uma oficina gramatical, que se estruturou em diversas fases e contemplou vários tópicos dentro do tema geral escolhido – a oração subordinada adjetiva relativa.

Este relatório estrutura-se em três capítulos. No capítulo I, apresenta-se a fundamentação teórico-didática do tema escolhido, evidenciando-se, sucessivamente: as perspetivas sobre o ensino da gramática; o trabalho em oficinas gramaticais; e o conhecimento explícito da língua em articulação com a escrita, a oralidade e a leitura. Os capítulos II e III incidem sobre a Prática de Ensino Supervisionada em Português e em Latim, respetivamente, procedendo-se à descrição quer das escolas cooperantes e das turmas nas quais se desenvolveu a PES, quer das fases de observação, lecionação e avaliação do trabalho realizado, quer ainda das reuniões e atividades extracurriculares desenvolvidas nas duas instituições cooperantes. No capítulo II, a fase de lecionação de Português subdivide-se em duas partes fundamentais: as aulas do 1.º e 2.º Períodos e a aplicação da oficina gramatical sobre a oração subordinada adjetiva relativa, no 3.º Período. No que diz respeito à oficina gramatical, apresenta-se a metodologia (análise dos dados obtidos após a correção da ficha de diagnóstico e descrição do trabalho desenvolvido) e a posterior avaliação. No final do relatório, apresentam-se a conclusão, as referências bibliográficas e os anexos.



## **Capítulo I – Fundamentação teórico-didática**

O presente capítulo reflete sobre a pertinência do trabalho sobre conhecimento explícito da língua nas aulas de Português e de Latim. Perfilha-se, como se demonstrará, o recurso a atividades que promovam o desenvolvimento da consciência linguística do aluno, sem que seja necessário o constante recurso a metalinguagem gramatical.

Apresentam-se, assim, diferentes perspectivas do ensino da gramática, dando especial atenção ao trabalho em oficinas gramaticais, e destacam-se os aspetos relevantes sobre os conteúdos gramaticais trabalhados na PES, neste caso, as orações subordinadas adjetivas relativas. Pretende-se pôr em evidência as propriedades relevantes desse tipo de orações, refletindo paralelamente sobre a forma como podem ser trabalhadas em sala de aula.

### **1. Perspetivas sobre o ensino da gramática**

De acordo com Costa *et al.* (2009), a reflexão e o estudo sobre o conhecimento explícito da língua nas aulas de Português nem sempre têm merecido um lugar de destaque. Na verdade, recorre-se essencialmente ao estudo de regras de gramática quando ocorrem erros concretos nos trabalhos elaborados pelos alunos. Esta metodologia foi sendo sistematicamente aplicada.

As fragilidades de algumas perspetivas do ensino da gramática têm sido apontadas por diversos autores, de entre eles Costa (2010: 32-36). No caso do ensino tradicional, sublinhe-se, por um lado, a não mobilização dos conhecimentos baseados em meras definições e classificações para os contextos de oralidade e escrita formal. Com efeito, o ensino tradicional da gramática carece, muitas vezes, de uma aplicação efetiva dos conhecimentos dos alunos nos exercícios de oralidade e de escrita formal propostos em aula. Ainda que tenham aprendido definições e classificações e que as apliquem em exercícios concretos de conhecimento explícito da língua, os alunos têm depois dificuldade em mobilizar esses conhecimentos para outros contextos de aprendizagem (como, por exemplo, uma produção escrita).

Por outro lado, na abordagem tradicional, destaca-se também a não coincidência entre as descrições apresentadas pela gramática tradicional e os dados empíricos com os quais os alunos contactam diariamente. Uma gramática que apenas descreva a língua padrão é cada vez menos apropriada, dada a realidade escolar atual, em que numa mesma

turma se podem cruzar alunos de diferentes origens culturais. Assim, “[...] por haver apenas uma coincidência casual entre conteúdos da gramática e os usos de língua dos alunos, o ensino tradicional da gramática é visto como um conjunto descontextualizado de aprendizagens.” (*idem, ibidem*, p. 33).

A par deste modelo de ensino tradicional da gramática, encontra-se, ainda, uma outra perspetiva que também apresenta fragilidades: a que defende o ensino da gramática “em contexto”, ou seja, a que promove o estudo da língua em função do uso, ancorando-se na conceção equívoca de que não há propriamente conteúdos gramaticais, pois cada falante tem, à partida, um conhecimento implícito da sua língua (*idem, ibidem*, pp. 34-35). Isto pode explicar a ideia (como podemos constatar, pelas intervenções dos alunos, antes da aplicação da oficina gramatical na turma de 10.º ano) de que o Português, enquanto língua materna, não tem matéria de estudo.

É necessário, contudo, que, ao concluir o ensino obrigatório, o aluno tenha uma consciência explícita da forma como funciona a língua. Note-se que este é um dos propósitos do programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, atualmente em vigor<sup>1</sup>:

[a]o longo do ciclo pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas. [...] [E]ste programa visa «assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento». (DES, 2001; 2002: 3).

Assim, a aula de língua materna, além de contemplar os domínios da leitura, da escrita e da oralidade, deve abarcar também a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua como domínio autónomo, que poderá depois estar ao serviço das outras

---

<sup>1</sup> A defesa de um trabalho concreto sobre a consciência linguística encontra-se também na introdução do Programa de Português do Ensino Secundário que entrará em vigor no ano letivo de 2015/16 (ainda que as Metas Curriculares apontem sobretudo para um trabalho taxonómico): “[...] O estudo da Gramática assenta no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios do Programa convocam um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical [...]. Os conteúdos e descritores de desempenho relativos à Gramática devem, pois, ser trabalhados na perspetiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita.” (DES, 2014: 9-10).

modalidades. Julgamos que a gramática deve, então, ser assumida como competência autónoma, e não apenas quando sustenta os propósitos comunicativos da aula de língua, mas deve ser utilizada enquanto objeto específico, instrumental, capaz de dotar os alunos de uma consciência explícita sobre a sua língua materna. Se os alunos tiverem esta consciência na sua língua materna (falamos da Língua Portuguesa), mais facilmente aprenderão os mesmos conceitos e regras noutras línguas (falamos do Latim). Neste caso concreto, o estudo do Latim poderá mesmo auxiliar a compreensão do sistema gramatical da Língua Portuguesa. No caso específico da oração subordinada adjetiva relativa, que constituía uma matéria nova para os alunos de 9.º ano, a constatação de que o pronome relativo adquire uma determinada forma, consoante a função sintática e o caso a ela associado, permite transpor esse conhecimento para o Português. Os alunos, que reconhecem a oração relativa no Português, desde o 7.º ano de escolaridade, podem agora, com uma maior consciência da língua e do seu funcionamento, analisar sintaticamente as orações de uma frase complexa e perceber o motivo pelo qual um pronome adquire uma determinada forma. Nas aulas de Latim, o aluno poderá reconhecer a matriz linguística e cultural do Português e, como tal, sairá sempre enriquecido de todo o processo educativo.

O Programa de 10.º ano de Latim, que serviu de base para construir a sequência didática sobre a oração subordinada adjetiva relativa, refere com clareza esses objetivos:

Assim, a disciplina de Latim procura responder a alguns dos Objectivos Gerais para o Ensino Secundário enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Art.9º, nomeadamente: "a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais duma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa; [...] c) Fomentar a aquisição e aplicação dum saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na *reflexão crítica*, na *observação* e na *experimentação* (DES, 2001: 3, *itálicos nossos*).

De acordo com Carneiro (1993: 44), o ensino da gramática na aula de Latim deve observar:

três fases, bem definidas e distantes no tempo: uma primeira fase de contacto, utilizando sempre a indução como método, e, apresentando uma grande variedade de exemplos; depois, partindo da regra e dos paradigmas, aplicá-los a muitas situações (método

dedutivo), para, numa terceira fase, introduzir progressivamente as exceções às regras, de harmonia com as necessidades impostas pelos textos a estudar.

Verifica-se que quer o Programa de Português do Ensino Secundário quer o de Latim do 10.º Ano promovem o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua com vista a uma utilização correta e adequada da mesma.

O conhecimento explícito deve, assim, ser um objetivo curricular. Com efeito, Duarte (2008) defende a sensibilização dos professores “para inscreverem como objectivo curricular o desenvolvimento da consciência linguística dos seus alunos” (p. 7). A gramática deve, pois, ser ensinada no sentido de desenvolver esta consciência linguística presente em cada falante. Se a criança, ao chegar ao primeiro ano de escolaridade, já é capaz de produzir e compreender enunciados orais nessa língua, é necessário refletir sobre a forma como se poderá desenvolver essa consciência linguística no sentido de fazer evoluir o conhecimento intuitivo da língua para um estágio de conhecimento explícito (Duarte, 2008: 9). Reconhecer este último é assumir que os falantes são utilizadores competentes da língua e que, automaticamente, põem em prática as regras gramaticais que têm interiorizadas, quando falam ou escrevem. De facto, os nossos conhecimentos fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático e discursivo são ativados de forma inconsciente e eficiente, sempre que produzimos ou ouvimos um simples enunciado (Costa *et al.*, 2009: 7).

A escola terá um papel fundamental neste alargamento do conhecimento inato da criança, ao iniciar esta última no processo de leitura e escrita, bem como no desenvolvimento da sua consciência linguística nas várias fases de escolaridade. Segundo Duarte (2008), esta consciência linguística é o estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito. Refere-se aqui o termo «*language awareness*» (proposto pelos autores James Carl e Peter Garrett, na obra *Language Awareness in the Classroom*, em 1991):

[...] as perspectivas de ensino da língua de tipo «*language awareness*» defendem a importância de tornar conscientes os processos, as estratégias e as estruturas envolvidas nas situações de interacção oral, de escrita, de leitura, de modo a que os sujeitos possam monitorizar e controlar, de forma intencional, os seus discursos e agir socialmente, de modo consciente, através deles. [...] [É] a importância dada à metacognição, como meio de autonomização das aprendizagens sobre e com a língua, que caracteriza o trabalho de «*language awareness*». (Costa, 2010: 36).

O professor que ensina gramática não está, pois, a ensinar algo novo, mas a atualizar um conhecimento que os alunos já possuem e aplicam (mesmo que, na maior parte das vezes, não tenham consciência disso). Segundo Ferraz (2007: 39), “[o] conhecimento explícito da língua estará concluído quando o sujeito for capaz de analisar a forma como se exprime, de compreender os desvios relativamente ao que apreende quando ouve ou quando lê.”

O processo de conscientização linguística tem um papel transversal no desenvolvimento das competências de uso da língua, nomeadamente no domínio da norma padrão e de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, no aperfeiçoamento e na diversificação do uso da língua, no desenvolvimento de competências de estudo e na aprendizagem de línguas estrangeiras (Duarte, 2008: 10). O falante do Português chegará a um nível proficiente de domínio da língua, se o estudo desta última nele tiver incutido a mobilização de conhecimentos implícitos e a sua análise e compreensão. Atente-se no facto de o domínio da norma padrão não erradicar o estudo (necessário) da variação linguística. O estudo das formas não padrão permite que os alunos compreendam que as variedades da língua também são, elas mesmas, regulares, no sentido em que respeitam regras gramaticais, e que devem saber seleccionar a variedade utilizada em função do auditório, dos objetivos e do contexto linguísticos.

## **2. O trabalho em oficinas gramaticais**

Face ao anteriormente exposto, e na esteira de Hudson (1992), Duarte (1992 e 2008) e Costa (2010), perfilha-se a realização de “oficinas gramaticais”, metodologia que se tem revelado muito eficaz no ensino da língua materna. Para este tipo de atividades, a planificação por parte do professor é crucial (Costa *et al.*, 2009: 25). Numa atividade para construção de conhecimento gramatical, há que ter em conta o tipo de exercício que se pretende realizar (construção de conhecimento, treino, avaliação ou mobilização de conhecimento gramatical para outras competências), os objetivos a alcançar com essa mesma atividade e, ainda, a identificação clara dos níveis de conhecimentos que se pressupõe que os alunos já atingiram. Por seu turno, os dados a apresentar aos alunos têm de ser simples e conter a informação essencial para que aqueles observem o que se pretende. É fundamental que os dados permitam uma progressividade da informação, partindo dos casos mais simples para os mais complexos. A atividade deve ser estruturada de forma a que os alunos possam construir e verificar as hipóteses formuladas, e ir tirando



conclusões em pequenos passos. Por fim, é crucial que haja reinvestimento do conhecimento construído, replicando-o em diferentes contextos de uso.

Na oficina gramatical, os alunos vão lidar com determinados conjuntos de dados da língua, orientados por uma pergunta formulada pelo professor. Em seguida, vão observar esses mesmos dados, detetando regularidades, padrões comuns. Nesse momento, estão aptos a formular hipóteses, partindo da observação feita, mas também da sua própria intuição linguística. Essas hipóteses têm de ser testadas através de atividades de manipulação dos dados, por exemplo, por meio de guiões de trabalho a realizar na aula ou em casa. Dessa forma, será possível validar as hipóteses colocadas, elaborando generalizações gramaticais. Cabe ao professor, na fase seguinte, conceber e aplicar os exercícios de treino necessários para a consolidação e sistematização das conclusões a que chegaram. Por fim, haverá necessariamente um momento de avaliação das aprendizagens feitas.

Nesta perspetiva, o ensino da gramática parte do conhecimento implícito do aluno e não é apresentado como um mero conjunto de conhecimentos externos. Este conhecimento intuitivo de um falante sobre a sua língua materna assume um carácter regulado e regulador, evidenciado, por exemplo, na capacidade de emitir juízos de gramaticalidade, de compreender e produzir frases nunca antes ouvidas, ou de saber o significado de palavras desconhecidas construídas segundo processos morfológicos regulares (Duarte, 2000: 17-18). O trabalho em oficinas gramaticais permitirá, então, que o aluno reconheça o conhecimento que possui inatamente. Deste ponto de vista, esse trabalho faz todo o sentido, pois o aluno é conduzido no processo de conhecimento, mas ele é o principal agente desse processo.

Note-se que esta forma de conceber o ensino da gramática não invalida a perspetiva mais tradicional (de memorização de regras), uma vez que nem todos os aspetos da língua decorrem de uma aquisição espontânea e, por isso, nem todos poderão ser explicitados através da metodologia aqui proposta. Por exemplo, a colocação de pronomes em contexto mesoclítico só pode ser aprendida no meio escolar; não é algo que a criança/ jovem possua inatamente (a este propósito, veja-se Santos, 2002).

O trabalho em oficinas gramaticais pode, ainda, contribuir para o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio e para o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua. Só um amplo e profundo conhecimento da língua materna pode fazer com que o cidadão domine um conjunto de variedades linguísticas e que saiba quando e onde usar cada uma delas. A escola é o meio privilegiado para os jovens

apreenderem esse conhecimento e, assim, desenvolverem e aperfeiçoarem a sua consciência linguística. Esta última, entenda-se, é transversal às restantes disciplinas, pois o aluno utiliza sistematicamente a leitura e a escrita em momentos de avaliação formativa e sumativa nos outros domínios escolares. O sucesso escolar dependerá, assim, do trabalho que é desenvolvido nas aulas de Português e da forma como o aluno consegue mobilizar e transpor esses conhecimentos para os vários domínios da sua vida escolar. Duarte (2008: 14-15) refere, ainda, a pertinência do domínio de conceitos gramaticais básicos e do treino de reflexão sobre a língua materna para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

De acordo com Hudson (1992) e Duarte (2008), o desenvolvimento da consciência linguística é também um fator de promoção quer da autoconfiança linguística quer da tolerância linguística e cultural dos alunos. O domínio do Português padrão, proporcionado pelo trabalho desenvolvido na aula de língua materna, torna o aluno capaz de analisar objetivamente a sua própria variedade linguística e as que o rodeiam, tornando-o tolerante para com a diferença, pois percebe que não há uma variedade melhor do que a outra, mas variedades que estão ao serviço da mesma finalidade de comunicação e cujo uso está dependente de cada contexto comunicativo. Dessa forma, o aluno interage com a própria língua e com ela cria uma relação profunda. Esta relação traduz-se numa competência concreta de exploração de todas as potencialidades da língua (Fonseca, 2002). A este propósito, recorde-se o trabalho de recriação da língua operado por Mia Couto: só um leitor verdadeiramente conhecedor dos processos de formação de palavras poderá penetrar no âmago da criatividade lexical daquele autor (Duarte, 2010: 98-100). Do nosso ponto de vista, o estudo de autores de língua portuguesa enriquece o leitor, que descobre que certos vocábulos e/ ou determinadas construções sintáticas são próprios de uma variedade específica do Português e, portanto, não se trata de um erro de realização da língua. O estudo das variedades do Português abre um novo leque de possibilidades de compreensão do funcionamento da língua. Em última instância, leva-nos a compreender melhor o Outro, que é, no fundo, o nosso semelhante. Richard Hudson promove esta ideia de tolerância linguística e cultural, ao referir que “[t]here is some hope that the mere fact of considering their own language as an object of study may make pupils more objective about other people’s language as well.” (Hudson, 1992: 186).

Tal como defende Duarte (2003: 452), só um aluno que conheça bem a estrutura e o funcionamento da sua própria língua poderá compreender a exploração criativa das virtualidades da língua e fruir da experiência estética de leitura de um texto. Esse aluno

contactará com as regras gramaticais que conhece e que vê aplicadas em determinado texto, mas poderá também surpreender-se ao reconhecer novas possibilidades de realização da língua e, assim, descobrir novos sentidos.

O desenvolvimento cognitivo do aluno pode (e deve) ser encarado como uma reflexão profunda sobre a língua, orientada pelo desenvolvimento de oficinas gramaticais, que envolvam atividades de descoberta, em que “o aluno é convidado a adoptar métodos de trabalho característicos da investigação científica: observação de dados, detecção de regularidades, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com novos dados.” (Duarte, 2008: 16). Segundo a autora, este tipo de atividades cognitivas gerais constitui o objetivo educativo da maioria das disciplinas curriculares, uma vez que o aluno toma consciência do mundo que o rodeia através da observação e, em seguida, aplica a sua capacidade de generalizar e de resolver problemas. Encontramos esta mesma posição crítica em Richard Hudson, quando o autor sublinha: “[...] they [referindo-se aos processos envolvidos nas atividades de aprendizagem-descoberta] involve three mental abilities which we should surely want to encourage in any subject: an observant awareness of structure in the world, an ability to generalise and to solve problems, and a belief that the whole world is, in principle, orderly and intelligible.” (Hudson, 1992: 186).

Com o trabalho em oficinas gramaticais, o aluno apercebe-se do que sabe sobre a sua língua, transformando o conhecimento intuitivo num conhecimento explícito da língua. Este último designa “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema.” (Duarte, 2008: 17).

### **3. O conhecimento explícito da língua em articulação com a escrita, a oralidade e a leitura**

São diversos os trabalhos que refletem sobre a articulação entre gramática e outras competências, nomeadamente a oralidade e a escrita. Todavia, a defesa dessa articulação entre competências não é unânime e tem merecido larga discussão.

Se pensarmos no caso concreto da escrita, a cada uma das três perspetivas de ensino anteriormente referidas corresponde uma conceção distinta do papel do ensino da gramática no desenvolvimento da competência escrita. No ensino tradicional, a gramática estará ao dispor da mera correção da escrita; na perspetiva de ensino da gramática «em

contexto» (visão comunicativa), a reflexão e a abordagem dos conteúdos gramaticais surge no momento em que se verificam dificuldades de expressão escrita; por fim, na perspetiva de «language awareness», a ligação entre gramática e escrita processa-se quer ao nível da consciencialização de estruturas linguísticas próprias de um determinado género textual quer ao nível do próprio desenvolvimento linguístico (Costa, 2010: 43). Neste último caso, o domínio do conhecimento explícito da língua pode contribuir para a correta compreensão e produção de estruturas de aquisição mais tardia. Este tipo de estruturas ocorre, primordialmente, em situações de escrita formal, em tipos de texto que exigem um elevado nível de domínio da língua, como os que apresentam uma função persuasiva/ argumentativa (a este propósito, vejam-se Costa, 2006: 14-15, ou Costa, 2010: 42-46). Note-se, por exemplo, que, para a elaboração e correta interpretação de um texto de cariz argumentativo, é imprescindível um bom domínio dos conectores. Torna-se, então, útil a exploração do conhecimento metalinguístico relevante para a escrita de diferentes géneros textuais, trabalhando-se as estruturas mais características de cada género. A título de exemplo, em articulação com a escrita de textos narrativos, é pertinente o estudo dos tempos verbais ou das orações adverbiais temporais; e, em articulação com textos descritivos, podem trabalhar-se os processos de adjetivação e de modificação, entre outros.

Assim, o método de ensino de gramática selecionado por um professor deve ter em conta estratégias que permitam mobilizar conhecimentos sobre a língua em situações de escrita, para que os alunos consigam autonomamente identificar e solucionar problemas, quando escrevem um texto. Destacam-se, a título de exemplo, as repetições estruturais indesejadas, a falta de objetividade na formulação de argumentos (Costa, 2006: 15) ou, ainda, a utilização incorreta da pontuação, por não dominarem a análise sintática de uma frase (Costa, 2010: 45; Hudson, 2001: 3; Costa, 2008). Com efeito, a separação, por meio de uma vírgula, de um sujeito do seu predicado ou a separação de uma conjunção do sujeito dessa oração pode ser revelador de um fraco domínio do conhecimento explícito da língua. Por seu turno, a correta utilização de vírgulas na separação de orações revela que o aluno sabe distinguir orações subordinadas de orações subordinantes. É necessário que se faça um trabalho paralelo dentro do conhecimento explícito da língua, relacionando o estudo da sintaxe, da morfologia e da pontuação, por exemplo, para que depois se veja uma aplicação prática desses conhecimentos na escrita. No que toca à ortografia, Costa (2008) aponta a necessidade de se ter hábitos concretos de reflexão gramatical para mais facilmente se formular determinada regra de ortografia;

para tal, dá o exemplo do prontuário: só um falante que domine a metalinguagem gramatical poderá consultar com sucesso esse recurso didático.

A ideia de que apenas a leitura é suficiente para desenvolver a competência da escrita deve, pois, ser repensada. O conhecimento explícito da língua tem de dar resposta concreta ao desafio da aprendizagem da escrita.

Um processo semelhante ocorre no desenvolvimento da oralidade, uma vez que o domínio da língua permitirá uma melhor compreensão e expressão do oral, em várias disciplinas e não apenas na de língua materna. Concomitantemente, a leitura é também desenvolvida, quando articulada com o ensino da gramática:

[...] grammatical analysis is highly relevant to reading because it is simply a conscious and articulated version of the analysis that any reader makes. [...] Grammatical analysis helps children's reading in two ways, one very specific and the other global. Specific grammatical instruction helps children when reading sentences with particularly difficult syntax. (Hudson, 2012).

Em suma, a capacidade de metaprocessar conhecimento sobre a língua está na base da aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita (Costa, 2010: 45). Não é suficiente a memorização de regras e definições; é urgente um tipo de trabalho que estimule o raciocínio e a capacidade lógica de cada aluno, para que o estudo da gramática seja posto ao serviço dos outros domínios da língua, de forma a que todos os domínios saiam enriquecidos desse processo.

## Capítulo II - A Prática de Ensino Supervisionada em Português

### 1. Enquadramento institucional: caracterização da Escola Secundária José Gomes Ferreira

A Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF) situa-se na freguesia de Benfica, em Lisboa, tendo iniciado a sua atividade em 1980. É atualmente a sede do Agrupamento de Escolas de Benfica, que contempla os seguintes estabelecimentos de ensino: EB 1, 2, 3 com JI Pedro de Santarém, EB 1 Jorge Barradas, EB 1 com JI Arq.º Ribeiro Telles e, ainda, Jardim de Infância n.º 1 de Benfica.

O projeto do edifício da Escola Secundária José Gomes Ferreira foi elaborado pelo próprio filho de José Gomes Ferreira, o arquiteto Hestnes Ferreira, vencedor do Prémio Valmor em 1982. Nome incontornável da nossa Literatura, José Gomes Ferreira, falecido em Lisboa, em 1985, é uma figura de destaque, autor de uma vasta obra, poética e em prosa, maioritariamente marcada pela preocupação humanística e pela atenção aos problemas do seu (nosso) mundo. Destacam-se obras como *Aventuras de João Sem Medo – Panfleto Mágico em Forma de Romance* (1963), *O Irreal Quotidiano – Histórias e Invenções* (1971), *Poeta Militante I, II e III* (1977-78), *A Memória das Palavras – ou o Gosto de Falar de Mim* (1965).

O espaço exterior da ESJGF, pautado por diversas árvores, transporta-nos para um ambiente idílico, em plena cidade de Lisboa. A escola possui cinco blocos e um pavilhão gimnodesportivo, dividindo-se este último em quatro ginásios. Como equipamentos da escola, salientamos a Biblioteca e o Centro de Recursos Educativos (CRE). A organização e a disposição do espaço na Biblioteca são extremamente acolhedoras, tornando-a propícia à fruição da leitura e ao desenvolvimento de atividades culturais.

No ano letivo de 2014/15, o Agrupamento de Escolas de Benfica foi frequentado por um total de 2941 alunos, sendo 255 alunos do pré-escolar, 681 do 1.º ciclo, 396 alunos do 2.º ciclo, 735 do 3.º ciclo, 6 alunos do CEF, 22 do curso vocacional e 846 do ensino secundário. Foram distribuídos por 79 turmas (não incluindo o pré-escolar e 1.º ciclo): 17 de 2.º ciclo, 28 de 3.º ciclo, 1 de CEF, 1 vocacional e 32 de secundário. O corpo docente apresentou um total de 218 professores.

A escola tem também ao seu serviço pessoal não docente. Seja-me permitido salientar a simpatia e o acolhimento, quer do porteiro da escola, o Sr. Aurélio, quer da funcionária responsável pela sala de professores, a D. Amália.

Como atividades de Complemento Curricular, destacam-se o Desporto Escolar, que conta com a participação de muitos alunos, e o Jornal Escolar *Voz Ativa*.

## **2. Caracterização da turma 10.º4.<sup>a</sup>**

A turma onde desenvolvi a PES em Português era o 10.º4.<sup>a</sup>, uma turma de Ciências e Tecnologias, constituída por 30 alunos, 12 raparigas e 18 rapazes. A maioria dos alunos situava-se na faixa etária dos 14 - 15 anos, sendo que dois alunos tinham já 16 anos. Um dos alunos encontrava-se a repetir o ano. Grande parte da turma (22 alunos) era já discente no Agrupamento de Escolas de Benfica, havendo apenas 8 alunos provenientes de outras escolas.

A turma era constituída por alunos dotados de boas capacidades de trabalho, bastante participativos e interessados nas atividades e exercícios propostos. Verificou-se que o empenho generalizado refletia objetivos muito concretos de prosseguir a via universitária, sobretudo em cursos de engenharia e medicina (como muitos referiram na sua apresentação inicial e em textos onde escreviam sobre si). Ainda assim, ao longo do ano letivo, verificou-se pontualmente também alguma falta de cuidado no cumprimento de prazos, na organização dos trabalhos a apresentar oralmente e por escrito e na apresentação dos trabalhos de casa.

## **3. Fase de observação**

A observação de aulas revelou-se uma prática bastante eficaz para conhecer métodos e estratégias de lecionação, bem como para compreender a forma como a relação pedagógica se foi desenvolvendo ao longo do ano.

No início do ano letivo, assisti à primeira aula da turma onde o meu colega António Seabra desenvolveu a PES, o 10.º6.<sup>a</sup>, turma de Artes e, durante o 2.º e 3.º Períodos, pude, ainda, assistir a quatro aulas do 12.º8.<sup>a</sup>, uma das duas turmas de 12.º ano da Professora Regina Garcia.

Notei, desde cedo, um forte acolhimento na turma do 10.º4.<sup>a</sup>, onde desenvolvi a PES. A turma mostrou-se participativa e muito interessada em perceber cada passo da primeira aula do ano letivo. Pareceu-me, desde cedo, que seria uma turma assertiva,

pronta a questionar o que não compreendia, e isso é certamente um estímulo positivo para o trabalho de qualquer professor.

Depois da apresentação do programa, foi distribuído o contrato pedagógico e analisado em conjunto pela professora e pelos alunos, com o intuito de vincular todos os intervenientes deste processo. Numa fase posterior, a professora viria a verificar se todos os contratos estavam também assinados pelos encarregados de educação. Gostei particularmente da ideia do contrato pedagógico, porque estabelece à partida uma relação importante de compromisso, fidelidade, honra, que são valores cada vez mais necessários na nossa sociedade. A linguagem normativa e o carácter formal do documento com as assinaturas dos diversos intervenientes conferiam uma certa solenidade ao ato em si. Os alunos aderiram bem à proposta. Foi também preenchida, pelos alunos, a ficha individual do aluno, com os seus dados pessoais e um pequeno texto (apresentação pessoal; relação com a disciplina e a escola; expectativas para o ano letivo). Foi-me proposto fazer uma primeira leitura e correção dos textos das fichas de aluno, no sentido de apresentar um diagnóstico da produção escrita da turma. Durante a correção, construí uma grelha de verificação dos trabalhos, apresentando as observações necessárias (aspectos relevantes a melhorar em cada caso, por exemplo, ortografia e caligrafia, pontuação, construção frásica, entre outros). De uma maneira geral, a turma apresentava um bom nível de escrita. Este tipo de trabalho pontual, que pude desenvolver ainda durante a fase de observação, foi um primeiro passo importante para a fase seguinte, a da lecionação. Da mesma forma, na segunda aula, pude já, por sugestão da Professora Regina, circular pela sala, auxiliando os alunos na elaboração de pequenas produções escritas baseadas no modelo proposto na ficha de trabalho dessa aula. O facto de conseguir acompanhar os alunos durante a elaboração dos trabalhos fez com que estes fossem ganhando confiança no meu trabalho e criassem relação, o que me parece fundamental para os momentos em que depois tive de assumir a execução da aula. Depois da aula, em conversa com a professora, surgiu a ideia de os alunos recorrerem também aos elementos visuais (imagens que acompanhassem os textos elaborados), uma vez que a leitura de imagens é também um tópico do programa de 10.º ano. Para tal, sugeri o recurso a um brasão (método com que já contactara na unidade curricular de Psicologia e Comunicação Interpessoal). Prevendo a possibilidade de não haver tempo suficiente para o trabalho com o brasão, a professora sugeriu que adaptássemos essa ideia, solicitando a cada aluno que escolhesse uma imagem capaz de o representar, para acompanhar o texto de apresentação. No início de cada aula, a professora solicitava aos alunos que fizessem uma sistematização oral do trabalho realizado nas aulas anteriores. Este tipo de trabalho exercita não apenas a



memória e a capacidade de sistematizar atividades realizadas, mas também o domínio da oralidade.

Em geral, a professora recorreu a materiais muito variados, desde o manual a pinturas e textos da comunicação social, fazendo também da aula de Português um momento de cultura geral e de debate de ideias.

Depois dos momentos de escrita, houve, em geral, tempo para a prática da leitura expressiva e para a discussão do resultado do trabalho, a partir da opinião quer da professora quer dos alunos. Sendo assim, eram trabalhadas em simultâneo as várias competências desta disciplina.

O 1.º Período (que constituiu a fase de observação de aulas e o início da lecionação) pautou-se pelo estudo dos textos de carácter memorialístico. Por feliz coincidência, em setembro/ outubro, estava a ser exibido no cinema o filme de António Pedro-Vasconcelos, *Os Gatos não têm Vertigens*, o qual sugeri para visionamento, uma vez que se enquadrava nas temáticas que estávamos a explorar em aula. Surgiu, assim, a ideia de levarmos as duas turmas de 10.º ano ao cinema, beneficiando das sessões especiais do Centro Comercial Fonte Nova, situado nas imediações da escola. A situação foi tratada com muita agilidade pela professora e, nessa mesma semana, no dia 10 de outubro, realizou-se a ida ao cinema. No fim do filme, tentámos encontrar as linhas condutoras do filme e as melhores estratégias para o trabalhar em aula. Por um lado, o filme inseria-se na temática tratada; por outro, poderia ser ponto de partida para o futuro estudo dos textos de apreciação crítica. A ida ao cinema motivou a turma e permitiu-lhe ver de que forma se interligam as várias artes.

Verifiquei, ainda, que, no início de cada aula, a professora questionava a turma sobre a realização do trabalho de casa, método que vim depois a aplicar nas aulas que lecionei e que julgo que incute autonomia e responsabilidade, valoriza o trabalho e o esforço extra-aula e, por fim, relembra a importância da avaliação contínua. Nos momentos em que a correção implicava a escrita da resposta no quadro (por exemplo, um questionário de compreensão do texto), a professora escrevia no quadro a resposta correta, partindo sempre dos contributos dos alunos, devendo todos eles transcrever esse modelo de resposta.

Relativamente aos momentos de avaliação formal, como foram os testes de avaliação escritos, a correção completa em aula e a oportunidade que é dada à turma de colocar todas as dúvidas relativas à correção parecem-me fundamentais. Destaco um

método que julgo eficaz: a entrega do teste corrigido, mas sem a classificação final, para evitar quer a comparação de notas (tão frequente nas turmas) quer o burburinho exagerado no momento da receção do teste. Pareceu-me, inclusive, que os alunos se concentraram mais durante a correção para perceberem o que tinham feito mal. Só no final da aula a professora colocava, em cada teste, a respetiva classificação. Além disso, a professora esclareceu a turma sobre os critérios de correção, salientando os vários patamares quer no conteúdo quer na forma. Com efeito, um aluno necessita de saber os critérios avaliativos, de forma a conseguir refletir e aprender com os seus próprios erros, evitando a sua repetição no futuro e assim melhorando o seu desempenho.

Nos três períodos letivos, os alunos tiveram, além do teste, um outro elemento de avaliação formal, que implicava a apresentação oral à turma. A prática deste tipo de trabalho revela-se crucial para o desenvolvimento de várias competências, que são transversais às restantes disciplinas, desde a investigação do tema à exposição oral à turma.

No final de cada período, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação, cuja estrutura foi explicada com pormenor pela professora. Este método, mais uma vez, permite que os alunos tomem consciência do trabalho que fizeram e que se apercebam de que a nota final resulta da conjugação de vários fatores (e não apenas dos dois elementos de avaliação principais, que são geralmente o teste escrito e o trabalho individual escrito e oral).

#### **4. Fase de lecionação**

##### **4.1. Aulas do 1.º e 2.º Períodos**

A fase de lecionação ocorreu durante o primeiro período, em blocos de 45 minutos; no 2.º Período, em blocos de 90 minutos; no 3.º Período, em blocos de 45, 60 e 90 minutos (neste último período, para as aulas relativas ao tema da PES). À exceção destas últimas, todas as aulas lecionadas no 1.º e 2.º Períodos resultaram do trabalho conjunto de preparação com o colega de estágio António Seabra.

No 1.º Período, ficámos responsáveis por lecionar os seguintes conteúdos gramaticais: pontuação, atos ilocutórios, coesão e coerência textuais, registo formal e informal e formas de tratamento. O facto de termos começado esta nova fase, a da lecionação, com conteúdos de gramática em blocos de 45 minutos facilitou quer a preparação da aula quer a aplicação da mesma. À semelhança do que já víamos acontecer

nas aulas da Professora Regina, diversificámos os materiais e os métodos utilizados, recorrendo, por isso, ao caderno de atividades e a fichas de trabalho por nós elaboradas, ao trabalho individual e a pares. Além disso, pretendemos que cada aula tivesse sempre uma contextualização inicial do tema.

Tentei, sempre que possível, trazer para a aula materiais didáticos pertinentes para os temas estudados: neste caso, trouxe prontuários e dicionários de esclarecimento de dúvidas e dificuldades da Língua Portuguesa, explicando a utilidade destes instrumentos didáticos. Por um lado, verifiquei que a indicação clara quer do exercício a resolver quer do tempo disponível para esse efeito orientam o aluno na tarefa a realizar. Por outro, a relação de proximidade gerada pela circulação pela sala, esclarecendo os alunos (tal como acontecera na fase de observação), foi fundamental para manter um ambiente propício à aprendizagem.

Registei com agrado que um grupo considerável de alunos demonstrava uma participação regular, colocando dúvidas pertinentes. À medida que os alunos iam avançando nos conhecimentos, optei pela resolução em conjunto e em voz alta dos exercícios, em vez da resolução individual e posterior correção, não só para sistematizar a matéria, mas também para levar a uma participação mais generalizada e mais ativa. Gradualmente, outros alunos, que no início se sentiam mais inibidos, começaram a oferecer-se para responder, superando as suas dificuldades de participação.

No 2.º Período, organizámos a sequência didática relativa à lírica camoniana, tendo ministrado dez aulas de 90 minutos, e elaborado um teste de avaliação sobre os conteúdos programáticos lecionados.

Iniciámos a sequência didática pela contextualização histórica e cultural do Renascimento, uma vez que a compreensão de uma obra de arte, neste caso, uma obra literária, só se compreende na plenitude, se integrada num tempo e num espaço concretos. Para esta contextualização contribuíram o exercício de compreensão oral do texto “O Renascimento Humanista”, de José de Oliveira Macedo, o visionamento de pequenos vídeos sobre os Descobrimentos Portugueses e a figura de Grão Vasco, ou ainda a observação e o comentário de pinturas de Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo, Botticelli, entre outros (comparando-as com os trabalhos de artistas da Idade Média e percebendo as mudanças operadas). Foi um trabalho diversificado e rico que captou a atenção dos alunos e os motivou para o estudo da literatura.

Numa segunda fase, a atenção centrou-se na figura histórica de Luís Vaz de Camões. Para tal, exibimos o documentário *Quem és tu, Luís Vaz?*, da plataforma *RTP Ensina* (cujas qualidades nos tinham sido referidas pela Professora Regina). Após o visionamento do documentário, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre o mesmo para consolidar os conhecimentos adquiridos. O documentário foi complementado por uma ficha informativa sobre a biobibliografia do poeta português.

Contextualizados a época, o autor e a obra, iniciou-se o estudo da lírica camonianiana, de acordo com algumas linhas temáticas (o Amor; a mulher amada; o Amor e a Natureza). Recorremos quer a alguns poemas indicados no manual quer a outros que seleccionámos por se adequarem à linha de trabalho que pretendíamos desenvolver. A apresentação dos poemas foi variada, recorrendo-se à leitura em voz alta, mas também à audição dos poemas em CD-áudio declamados ou em versão musicada. Trabalhámos, também, a intertextualidade, para que os alunos relacionassem conhecimentos e ganhassem maturidade na análise de textos, reconhecendo fontes e intertextualidade, e podendo até criativamente participar nesse processo (cf. Anexo I). Assim, numa ficha de trabalho (cf. Anexo II), propusemos uma atividade de criação de alguns versos na esteira de Camões. Cada um de nós fez depois uma seleção dos melhores textos da turma, para serem publicados no jornal da escola (cf. Anexo III).

O trabalho com os poemas pautou-se pelo comentário oral e escrito, sendo necessário, à semelhança do que a Professora Regina já fizera nas aulas, escrever a resposta de algumas questões no quadro, para que os alunos se habituassem a elaborar corretamente uma resposta. De facto, só podemos avaliar aquilo que ensinamos, e, por vezes, como professores, caímos na tentação de presumir que os alunos já sabem ou já deviam saber determinado domínio, quando, na realidade, é preciso voltar a explorar esses pontos em aula.

No 3.º Período, foi aplicada a oficina gramatical, que será descrita no ponto 4.2. deste capítulo.

Por fim, após a sessão de formação orientada na biblioteca da escola pela Dra. Conceição Garcia (que desenvolverei no ponto 7 deste capítulo), ministrei uma aula da unidade didática relativa ao conto de autor do século XX. Foi lido e comentado o conto “A Rosa Caramela”, de Mía Couto, tendo-se proposto em seguida a realização de uma produção escrita (continuação do conto lido). Depois de ter sido disponibilizado o tempo para tal, alguns alunos leram em voz alta os seus textos, revelando que compreenderam o

conto de Mia Couto e souberam depois criar o seu próprio texto com originalidade e criatividade. A referida aula contou com a presença da Professora Dra. Antónia Coutinho.

#### **4.2. A Oficina Gramatical no 3.º Período: a oração subordinada adjetiva relativa na aula de Português**

Impõe-se, em qualquer trabalho sobre orações subordinadas, estabelecer uma distinção clara entre os seus três grandes tipos: substantivas, adverbiais e adjetivas. Ao compreender que uma oração subordinada adjetiva desempenha, como a própria designação indica, uma função característica de um adjetivo, o aluno começa por estabelecer uma diferença fundamental entre estas orações e as substantivas e adverbiais. Dentro do grupo das substantivas, destacam-se as completivas com função de sujeito e de complemento direto, pretendendo que os alunos não só distingam, numa primeira fase, as substantivas completivas das adjetivas relativas, mas que, dentro das primeiras, identifiquem as duas funções sintáticas que referimos. Note-se que este tipo de trabalho sintático desenvolve outras áreas da gramática, como a morfologia, mais concretamente, as classes de palavras, já que o aluno se torna capaz de distinguir, sem dificuldade, uma conjunção completiva de um pronome relativo (e compreende a razão dessa distinção). Para a identificação da função sintática da oração substantiva completiva, apresentam-se os testes de substituição pelos pronomes “isso” e “o”, permitindo que o aluno constate as diferenças existentes entre as orações que têm a função de sujeito e as que têm a função de complemento direto.

Dado o tempo disponibilizado para o trabalho gramatical a realizar e os conteúdos gramaticais das duas disciplinas da PES, optou-se por aprofundar, dentro das orações adjetivas, apenas o subgrupo das relativas. É fundamental que o trabalho, nesta fase, oriente o aluno para a identificação do constituinte relativo, quer este surja na sua forma simples (consistindo apenas num pronome ou advérbio relativo), quer na sua forma complexa (contendo mais palavras, como um determinante relativo e um nome; ou uma preposição e um pronome relativo). Numa fase posterior, há que ter em conta que quer o constituinte relativo quer a oração relativa desempenham funções sintáticas dentro da frase complexa. O raciocínio lógico do aluno e a sua capacidade de isolar elementos dentro da frase complexa são desenvolvidos nesta fase do trabalho.

Por seu turno, o conceito de antecedente ganha forma, porque o aluno apercebe-se de que o constituinte relativo retoma um constituinte da oração subordinante. Esta

constatação facilita a compreensão da forma adequada do constituinte relativo (o que, nos guíões de trabalho, é referido como “formato do constituinte relativo”). Exercícios que treinem a transformação de frases complexas com orações relativas em frases simples são essenciais para mobilizar o conhecimento de classes de palavras e de análise sintática e, assim, permitir que o aluno compreenda o motivo pelo qual um constituinte relativo assume um determinado formato.

Em seguida, é necessário distinguir orações relativas restritivas de explicativas, demonstrando que as primeiras delimitam um grupo dentro de um grupo maior e que as segundas apenas acrescentam uma informação complementar. Como tal, no caso da oração relativa restritiva, esta não pode ser separada do seu antecedente por uma vírgula, uma vez que contribui para a construção do valor referencial dessa expressão nominal antecedente. Já no caso da explicativa, o carácter de explicação, de espécie de comentário entre parênteses, é assinalado na escrita por vírgulas. Assim, torna-se essencial conhecer estas distinções gramaticais para dominar as regras de pontuação na escrita. Conhecimento explícito da língua e escrita são, assim, duas competências interligadas. Por seu turno, a aplicação do teste de substituição da oração relativa pelo pronome pessoal “ele/ela/eles/elas” permite concluir que apenas as orações explicativas podem ser substituídas pelo referido pronome, resultando dessa substituição uma estrutura gramatical. De qualquer forma, julgamos que a dificuldade em reconhecer e distinguir os dois tipos de relativas de que aqui se fala se verifica sobretudo em exercícios que solicitem a explicação das diferenças de significado existentes entre duas frases como “Os meus dois irmãos que vivem no estrangeiro vêm a Portugal nas férias.” e “Os meus dois irmãos, que vivem no estrangeiro, vêm a Portugal nas férias.”

A distinção entre restritivas e explicativas permite que os alunos compreendam, também, as duas funções sintáticas características dessas orações: a função de modificador restritivo do nome, no caso das relativas restritivas, e a de modificador apositivo do nome, no caso das relativas explicativas. A terminologia “modificador apositivo” pode, eventualmente, ser explicada recorrendo-se à definição do antigo aposto (que os alunos da turma de Português podem reconhecer, e que os da turma de Latim identificam claramente, porque nas aulas desta disciplina é, ainda, a terminologia tradicional que se aplica). Nesta fase do estudo das relativas, é também importante a apresentação das orações relativas de frase, que retomam a oração subordinante sem restringir a sua referência. Por esse motivo, o antecedente é toda a oração subordinante, funcionando a oração relativa como um modificador de frase. Os alunos estarão, então,

aptos a distinguir orações relativas com antecedentes nominais de orações relativas de frase.

O trabalho com orações relativas é estimulante sobretudo por alguns problemas que estas colocam. Neste ponto, merecem destaque as questões de domínio da norma em relativas preposicionadas, apontadas por vários autores, de entre eles Peres e Móia (1995: 291-302) ou Veloso (2013: 2127-2133). A aplicação de exercícios auditivos para identificação de formas padrão ou não padrão de orações relativas permitirá identificar as dificuldades neste campo e considerar se existe um domínio efetivo deste tipo de estruturas do Português. Julga-se que o domínio do conteúdo gramatical em questão é, em geral, insuficiente, sendo necessário que os alunos, enquanto falantes proficientes da sua língua materna, reconheçam este tipo de fenómenos. Trata-se de orações relativas com estratégia cortadora e de relativas com estratégia de pronome de retoma, sendo que estas últimas (as resuntivas) não são tão frequentes como as cortadoras.

As orações relativas não canónicas têm vindo a generalizar-se. Em algumas situações, verifica-se mesmo que os falantes preferem a estratégia cortadora à canónica, começando já a considerar esta última como pouco natural (Arim *et al.*, 2005: 67-80). Poderão, assim, facilmente aceitar frases como as que se seguem: “Este é o sumo que gosto mais.”, “O livro que me falaste é muito bom.”, ou “Aquilo que não acredito é que o professor volte a faltar.”

Será relevante uma reflexão sobre a norma padrão e a não padrão (aplicando, assim, os princípios enunciados na secção relativa ao trabalho em oficinas gramaticais), na linha de estudos anteriores que detetaram dificuldades específicas no domínio das formas padrão das orações relativas por alunos do ensino básico e secundário (como é o caso de Fontes, 2008; Valente, 2008; ou Vasconcelos, 1991).

#### **4.2.1. Metodologia**

##### **4.2.1.1. Apresentação e análise dos resultados da Ficha de Diagnóstico**

Antes da realização da oficina gramatical, foi necessário verificar os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a planificar a unidade didática dedicada ao conhecimento explícito da língua.

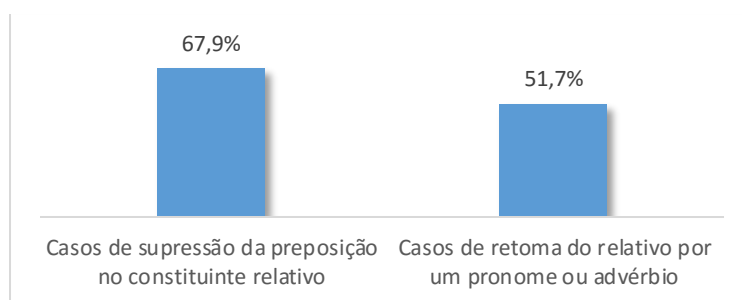
Prevendo-se a necessidade de explorar algumas áreas específicas do tema das orações subordinadas adjetivas relativas, aplicou-se uma ficha de diagnóstico (cf. Anexo

IV) na turma de 10.º ano de Português, para determinar as respetivas áreas e o tempo a dedicar a cada uma delas na oficina gramatical sobre este tema.

Sendo assim, a ficha de diagnóstico contemplou uma parte A (com um exercício de compreensão oral) e uma parte B (com cinco exercícios de compreensão escrita).

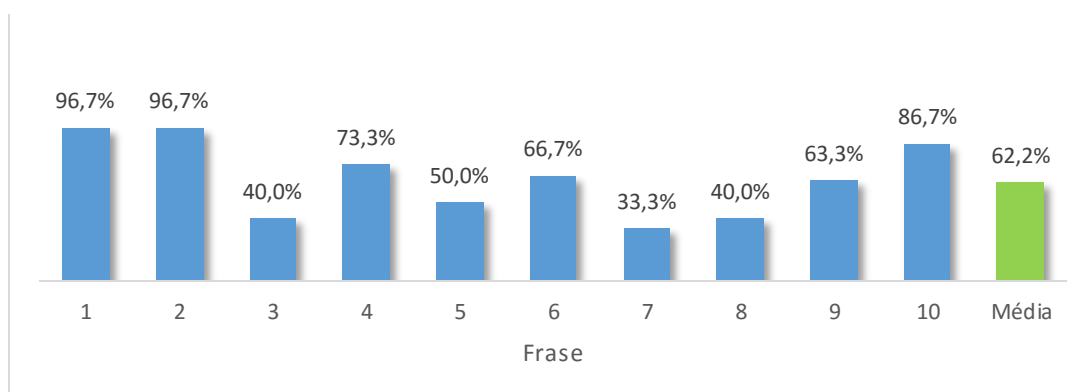
No exercício inicial de compreensão oral, os alunos deveriam assinalar, no quadro dado, as hipóteses “frase correta” ou “frase incorreta”, após a audição de dez frases. Contavam-se dois conjuntos de frases: um primeiro, que apresentava casos de supressão de preposição em orações relativas (frases 1 a 7 e frase 10), e um segundo, que contemplava casos de retoma do relativo por um pronome ou advérbio (frases 8 e 9). No primeiro conjunto de frases, os alunos encontraram exemplos como “A rua que tu moras é ali.” (frase 1); “O criminoso que a polícia suspeita está em vias de ser preso.” (frase 5); “O creme que tu mais confias saiu do mercado.” (frase 6) ou “Os cães que tenho medo são aqueles!” (frase 10). Já no segundo conjunto, apresentavam-se os seguintes exemplos: “Há decisões que eu não abdicó de as tomar.” (frase 8) e “Aquilo que não acredito é que o professor volte a faltar.” (frase 9). Como é possível verificar na figura 1, a média de acerto global no primeiro conjunto de frases é de 67,9%, e no segundo conjunto é de 51,7% (na leitura destes dados, note-se, porém, que há um maior número de frases que apresentam casos de inserção e supressão de preposição do que frases com casos de retoma do relativo).

As frases que geraram mais dificuldades foram as frases 3 (“O sumo que gosto mais é o de maçã.”), 7 (“O livro que tu me falaste é ótimo!”) e 8 - cf. figura 2 -, ou seja, dois casos de queda da preposição “de” (requerida pelos verbos “gostar” e “falar”) e um caso de retoma do relativo pelo pronome “as”. Na figura 2, é, então, possível observar a taxa de acerto para cada frase dada.



**Figura 1** – Percentagens de acerto global nos dois conjuntos de frases do exercício 1



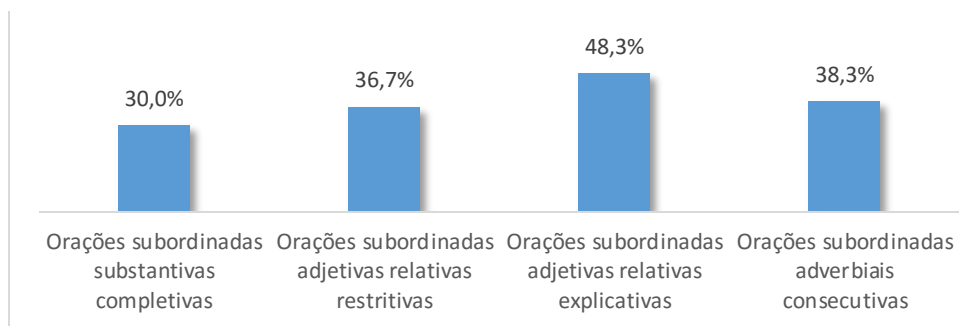


**Figura 2** – Percentagens de respostas certas no exercício 1 e média global

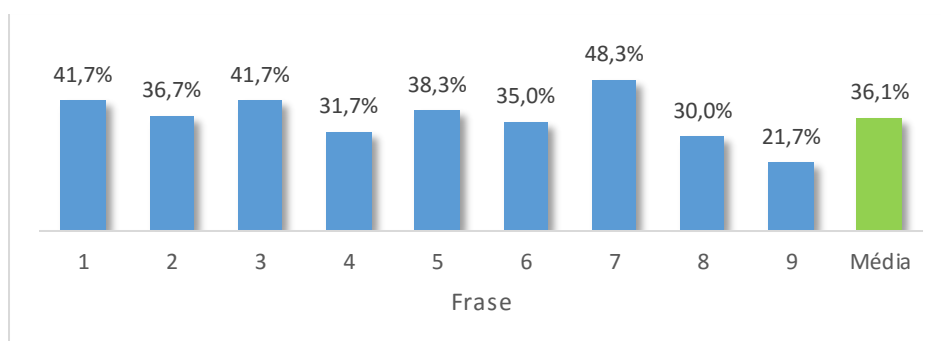
A parte B do teste contemplava um exercício para sublinhar e classificar orações subordinadas, pretendendo-se averiguar quer o conhecimento relativo à noção de oração subordinada numa frase complexa, quer a sua respetiva classificação. Apresentaram-se exemplos de frases complexas com orações substantivas completivas, adverbiais consecutivas, adjetivas relativas restritivas e adjetivas relativas explicativas. Aceitaram-se respostas como “subordinada completiva”, “adjetiva restritiva”, “adjetiva explicativa” ou “subordinada consecutiva”, uma vez que, nestes casos, o aluno demonstra ter noção do(s) grupo(s) em que se insere a oração.

Na figura 3, é possível verificar a taxa de acerto para cada um dos quatro conjuntos de orações presentes nas frases dadas.

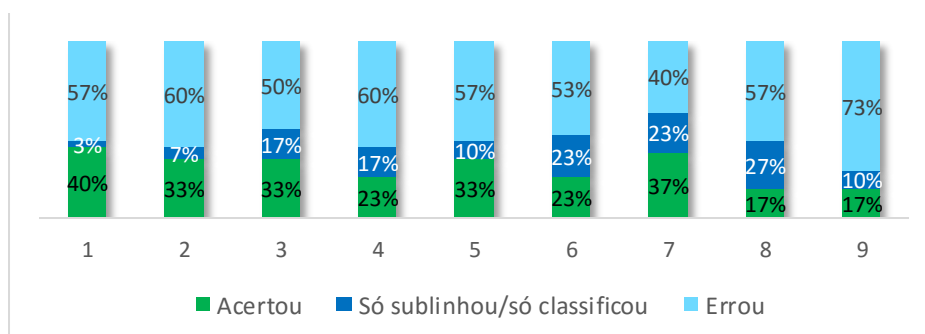
Na figura 4, constata-se que as frases 4 (substantiva completiva com o verbo “julgar”), 8 (adjetiva relativa restritiva) e 9 (substantiva completiva com o verbo “agradar”) apresentaram uma taxa de acerto mais baixa. A figura 5 confirma os resultados anteriores, demonstrando que apenas 23% dos alunos acertaram a identificação e classificação da oração presente na frase 4 (“O Manuel julgou que receberia o diploma.”); nas frases 8 (“Só entraram no estádio os jornalistas que estavam identificados.”) e 9 (“Agrada-me que o João participe no jogo.”), apenas 17% dos alunos identificaram e classificaram de forma correta as respetivas orações subordinadas. Note-se, ainda, que, na frase 6 (“Saí tão tarde do trabalho que já não fui à reunião.”), apenas 23% dos alunos acertaram completamente o exercício e outros 23% apenas sublinharam ou classificaram a oração subordinada.



**Figura 3** – Percentagens de respostas certas nos quatro tipos de orações do exercício 2



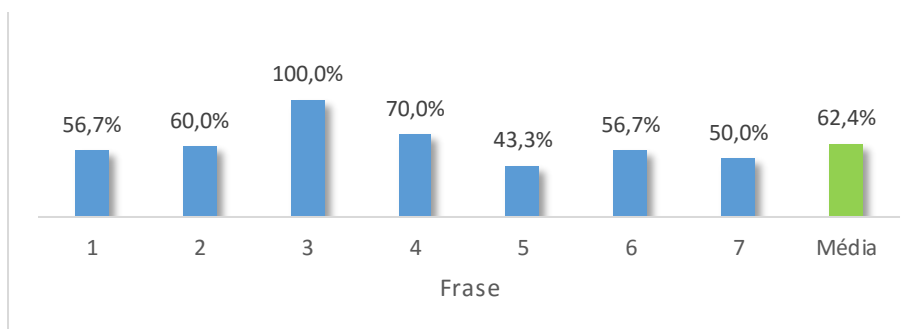
**Figura 4** – Média das respostas por frase no exercício 2 e média global



**Figura 5** – Percentagens de respostas certas, incompletas e erradas no exercício 2

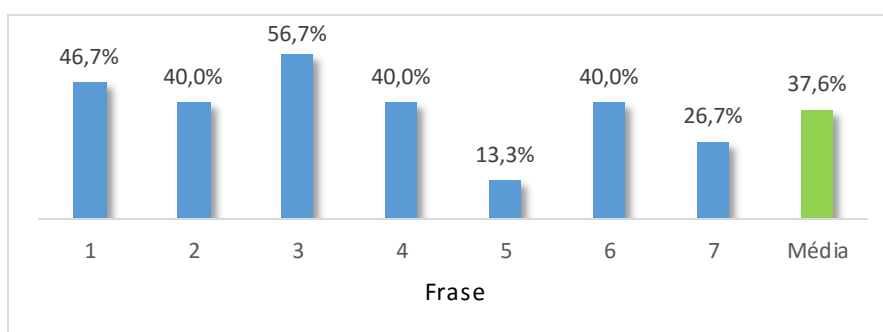
O exercício 3, relativo ao completamento de espaços com a forma adequada do constituinte relativo, teve uma taxa de acerto global de 62,4%, sendo que as frases que geraram mais dificuldades foram a 5 (que apresentava uma oração relativa de frase: “A Filipa venceu as Olimpíadas da Língua, o que orgulhou a escola e a família.”) e a 7 (com um constituinte relativo com função sintática de complemento agente da passiva: “Aqueles pessoas, por quem/ pelas quais era respeitado, aplaudiram-no.”) – cf. figura 6. A frase 3, com o constituinte relativo simples “que”, com função de sujeito (“Os

documentos que estão na pasta azul ainda não foram assinados.”), apresentou uma taxa de acerto de 100%.



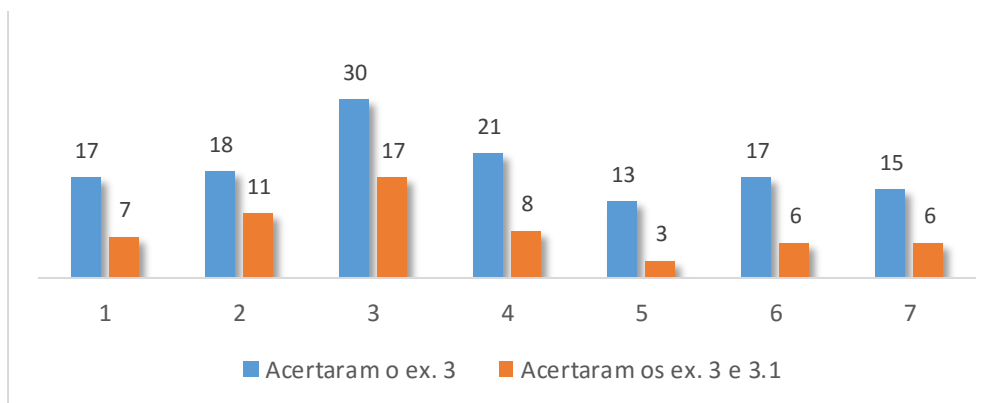
**Figura 6** – Percentagens de respostas certas no exercício 3 e média global

O exercício 3.1 solicitava que se identificasse para cada pronome relativo, utilizado na questão 3, o respetivo antecedente. O exercício gerou muitas dúvidas, verificando-se uma taxa de acerto global de 37,6%. A já referida frase 5, que continha uma oração relativa de frase, foi a que apresentou uma taxa de acerto mais baixa (13,3%) – cf. figura 7. Em diálogo com os alunos, após a realização da ficha de diagnóstico, constatou-se que as dificuldades apresentadas se deveram ao facto de os alunos não recordarem o conceito de antecedente do pronome relativo e não à incapacidade de o detetarem.



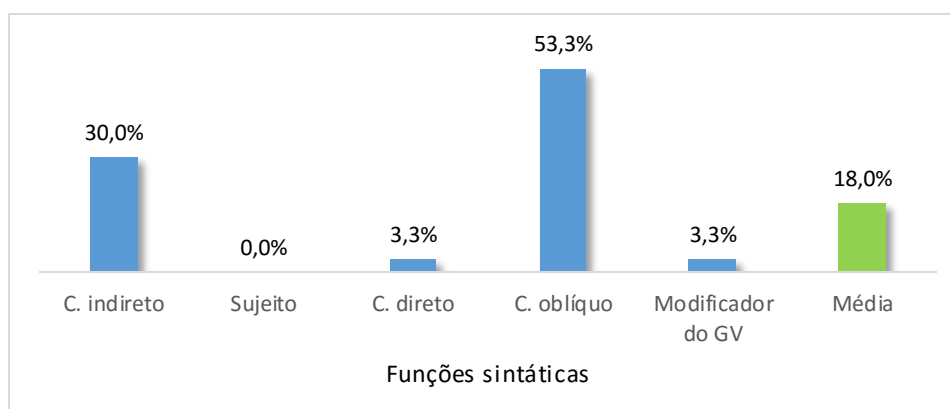
**Figura 7** – Percentagens de respostas certas no exercício 3.1 e média global

Na figura 8, é possível observar a conjugação das respostas dos exercícios 3 e 3.1, podendo-se verificar, em cada grupo de alunos que acertou cada frase do exercício 3, quantos identificaram corretamente o antecedente do pronome relativo que utilizaram. Destaca-se a resposta à frase 5: dos 13 alunos que apresentaram a forma correta do constituinte relativo, apenas 3 souberam identificar o antecedente.



**Figura 8** – Conjugação do número de respostas certas nos exercícios 3 e 3.1

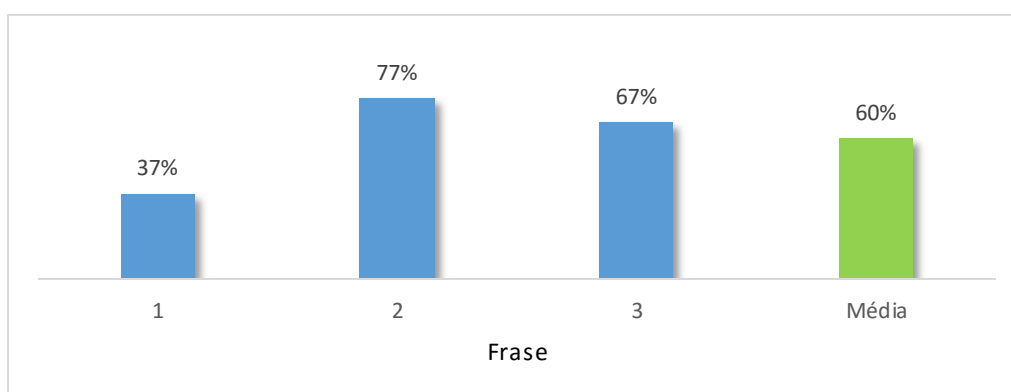
O exercício 4 avaliava a identificação da função sintática do constituinte relativo, verificando-se uma taxa de acerto global de 18%, o que revela que os alunos apresentaram várias dificuldades neste exercício – cf. figura 9. Curiosamente, as frases que tiveram uma taxa de acerto maior continham um complemento indireto e um complemento oblíquo (este último selecionado pelo verbo “pôr”) – frases 1 (“Alguns alunos do primeiro ano aos quais o professor entregou o exame ainda não saíram.”) e 4 (“A prateleira onde pus os livros é pouco resistente.”), respetivamente. A frase 2, com um constituinte relativo com função de sujeito (“O gato que roubou o peixe fugiu.”), teve zero respostas certas, e as que apresentavam um constituinte relativo com função de complemento direto e de modificador do grupo verbal tiveram uma taxa de acerto de 3,3% - frases 3 (“O gato que eu vi na varanda é tigrado.”) e 5 (“O pátio onde as crianças brincam é amplo.”), respetivamente.



**Figura 9** – Percentagens de respostas certas no exercício 4 e média global

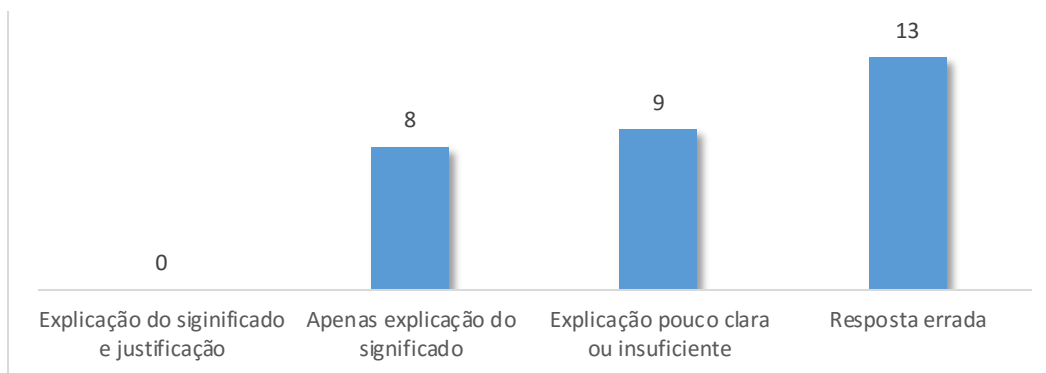
No exercício 5, os alunos deveriam pontuar corretamente três frases, com uma extensão considerável, distinguindo as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas das adjetivas relativas explicativas. O exercício apresentou uma taxa de acerto global de 60%, tendo a frase 1 gerado mais dificuldades (cf. figura 10).

Os alunos revelam alguma facilidade na distinção de adjetivas restritivas e explicativas, quando o exercício propõe a simples classificação das orações dadas, mas este exercício da ficha de diagnóstico pode permitir-nos perceber se, de facto, os alunos sabem aplicar esse conhecimento, quando têm de produzir frases com orações relativas. Não foi possível, sobretudo pelo fator tempo, proceder à aplicação deste exercício na oficina gramatical.



**Figura 10** – Percentagens de respostas certas no exercício 5 e média global

O exercício final (exercício 6) solicitava que se explicasse a diferença de significado entre duas frases (“O meu irmão que vive em Paris vem ao casamento” e “O meu irmão, que vive em Paris, vem ao casamento”), justificando a resposta dada. Nessa justificação, os alunos deveriam relacionar a diferença de significado com a classificação de cada uma das orações relativas. Como é possível verificar na figura 11, nenhum aluno conseguiu explicar o significado e, simultaneamente, justificar de forma correta a resposta dada. Do número total de alunos da turma, 8 apresentaram uma boa explicação da diferença de significado, mas não a relacionaram com a existência de uma oração relativa explicativa e de uma relativa restritiva; 9 alunos não souberam explicar com clareza a diferença de significado das duas frases ou apresentaram uma explicação insuficiente; por fim, 13 alunos erraram a resposta (ou seja, praticamente metade da turma).



**Figura 11** – Contagem do número de alunos em cada nível de desempenho do exercício 6.1

A ficha de diagnóstico realizada permitiu-me ter uma noção mais concreta das lacunas e dos conhecimentos sobre o tema escolhido para a Prática de Ensino Supervisionada.

Optei por realizar uma oficina gramatical assente em seis guiões de trabalho, sendo cada um deles dedicado a uma das áreas avaliadas na referida ficha de diagnóstico.

#### **4.2.1.2. Aplicação da Oficina Gramatical**

Centremos, agora, a nossa atenção na construção da oficina gramatical sobre orações subordinadas adjetivas relativas na turma de 10.º ano de escolaridade.

Depois da análise dos resultados do diagnóstico, identificaram-se as estruturas a trabalhar em aula, procedendo-se, assim, a uma planificação (escolha e preparação dos dados a apresentar aos alunos). É fundamental que o docente tome consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos seus alunos e que saiba encarar o facto de ter de trabalhar conteúdos que, ainda que sejam de um ciclo de escolaridade anterior, carecem de ser atualizados, na medida em que são condição necessária para a aquisição de novos conhecimentos.

Numa primeira fase de diagnóstico, tal como demonstrado anteriormente, restringiu-se o campo de trabalho. Desta forma, cada um dos seis guiões aplicados incidiu sobre uma área específica do tema das orações relativas e foi aumentando a complexidade, à medida que trabalhava os diversos tópicos gramaticais. Antes da aplicação de cada guião de trabalho, foram distribuídas as fichas com os conjuntos de dados (referentes a esse guião de trabalho), que foram explorados pelos alunos em pequenos grupos de três ou quatro elementos (cf. Anexos V, VIII, XI e XIII). Esta

dinâmica de trabalho tornou-se francamente positiva, uma vez que nos foi possível circular pela sala, auxiliando e esclarecendo os grupos e, assim, observar a forma como conciliaram conhecimentos e colocaram hipóteses de análise dos dados. Antes da entrega do guião, cada grupo teve a oportunidade de expor em voz alta as conclusões a que chegou (fizeram, por exemplo, referência, no conjunto de dados n.º 1, à presença de frases com uma “estrutura semelhante”; no conjunto n.º 3, referiram a presença de uma mesma palavra nas frases de cada grupo, percebendo que as frases complexas resultavam da junção das duas simples e que o pronome substituíra uma das referidas palavras; no conjunto n.º 4, alguns grupos identificaram corretamente as orações subordinadas, compreendendo o tipo de teste que estava a ser aplicado nos grupos III e IV). Neste momento de exposição das observações, qualquer docente responsável pela aplicação da oficina gramatical pode, sob a forma de plenário, elencar as principais ideias de cada grupo, introduzindo o guião de trabalho que se seguirá. Com o decorrer do tempo, foi notória a evolução dos alunos na análise dos dados, ao apresentarem hipóteses cada vez mais elaboradas e ao conjugarem os conhecimentos apreendidos nos guiões anteriores.

Na primeira aula da oficina gramatical, aplicaram-se os guiões de trabalho n.º 1 e n.º 2 (cf. Anexos VI e VII). O primeiro guião explorou a distinção entre orações subordinadas substantivas, adverbiais e adjetivas, para que os alunos estabelecessem os critérios distribucionais para a distinção entre aqueles três tipos de orações. Para tal, era necessário relembrar os conceitos de grupos nominal, adjetival e adverbial. Dada a especificidade das orações subordinadas adverbiais consecutivas (que surgiram na ficha de diagnóstico), abordou-se mais superficialmente este subgrupo das subordinadas, com a análise de duas frases complexas escritas no quadro. Sendo assim, depois de um exercício de identificação dos grupos nominal, adjetival e adverbial em frases simples, sugeriu-se a observação de frases complexas com os tipos de orações subordinadas anteriormente referidos, propondo-se a substituição dessas orações por elementos pertencentes a grupos nominais, adjetivais ou adverbiais. Com base nas suas observações, os alunos puderam construir a regra de classificação de orações subordinadas.

No segundo guião, trabalhou-se a distinção entre orações subordinadas substantivas completivas com função de sujeito e com função de complemento direto. Optou-se pela elaboração deste guião, dados os resultados da ficha de diagnóstico (duas das frases que causaram dúvidas de classificação eram, precisamente, substantivas completivas). Foi, ainda, uma forma de introduzir a questão da função sintática da oração subordinada, que seria depois trabalhada no quarto guião. Os exercícios propostos

contemplaram quer a substituição de orações subordinadas completivas com função de complemento direto (“O João sabe *que a loja estará aberta.*”) pelos pronomes “o” e “isso”, quer a observação de frases com orações subordinadas completivas com função de sujeito substituídas pelos mesmos pronomes (veja-se um dos exemplos dados: “É verdade *que Fernando Pessoa é o autor de Mensagem*”; “*Isso* é verdade.”; \*”É verdade *o.* / \*É-*o* verdade.”), devendo os alunos perceber se essas substituições geraram, em todos os casos, frases corretas. Concluíram, pelos testes aplicados, que a natureza sintática das orações subordinadas apresentadas era distinta, e puderam elaborar a regra sobre a distinção entre estes dois tipos de orações subordinadas completivas. Apesar de não ser, de todo, uma matéria nova, verificou-se que os alunos continuam a ter dificuldade em relacionar a classificação de orações com a análise sintática da frase complexa.

Na segunda aula, trabalharam-se os guiões n.º 3 e n.º 4 (cf. Anexos IX e X). O terceiro guião incidiu sobre os tópicos da identificação do constituinte relativo (e respetivas características) e do antecedente do pronome relativo. Assim, explorou-se a noção de que os constituintes relativos, sendo simples ou complexos (ou seja, apresentando formatos diferentes), desempenham uma função na oração subordinada e retomam um constituinte da oração subordinante. Depois de um exercício inicial para recuperar a regra construída no guião n.º 1, os alunos puderam proceder à transformação de frases simples em frases complexas, observando o constituinte relativo e concluindo se este apresentava um formato simples (pronome ou advérbio relativo) ou complexo (determinante e nome; preposição e pronome). Por fim, solicitou-se que identificassem o antecedente do pronome relativo, percebendo que o primeiro é modificado pela oração subordinada adjetiva relativa e que se encontra na oração subordinante. Concluídos os exercícios, os alunos estavam aptos a completar as regras apresentadas no final do guião.

No quarto guião, procedeu-se à identificação dos critérios para a distinção entre orações relativas restritivas e explicativas. Neste guião, pretendeu-se que os alunos construíssem uma regra sobre a distinção entre as orações relativas com antecedentes nominais, tirando conclusões relativamente à pontuação utilizada, ao tipo de informação veiculada, à função sintática da oração e, por fim, à aplicação do teste de substituição da oração relativa pelo pronome pessoal “ele”. À semelhança do que acontecera em guiões anteriores, recuperou-se informação já apreendida, adicionando-se novos dados e complexificando os exercícios, de modo a que os alunos pudessem tirar conclusões pertinentes. Numa fase final, o guião centrou-se nas orações relativas de frase, explorando a sua especificidade e estabelecendo as diferenças necessárias com as relativas com



antercedentes nominais. Mais uma vez, a exploração deste último tópico ficou a dever-se aos resultados da ficha de diagnóstico, que demonstraram que os alunos tiveram dificuldades na identificação quer do constituinte relativo quer do antecedente do pronome relativo.

Na terceira aula, aplicou-se o guião de trabalho n.º 5 (cf. Anexo XII). Nele explorou-se o tópico da identificação da função sintática do constituinte relativo. O guião começou por relembrar a função sintática da oração subordinada adjetiva relativa, que pode funcionar como modificador restritivo do nome (sendo uma relativa restritiva) ou como modificador apositivo do nome (sendo uma relativa explicativa), para depois perceber que o constituinte relativo (unidade menor), por sua vez, também desempenha uma função sintática dentro da oração em que se insere. Exploraram-se, inicialmente, as funções sintáticas de sujeito, complemento direto e complemento indireto em frases simples e depois propôs-se a análise de uma frase complexa (“A turma que está aqui presente é encantadora”), para que os alunos identificassem a oração subordinada, o constituinte relativo e o respetivo formato, o antecedente do pronome relativo, a função sintática do grupo nominal em que se integrava a oração relativa. Concluída esta parte do guião, o aluno deveria centrar a sua atenção no constituinte relativo, identificando o elemento da frase simples que aquele substituíra. O exercício em questão permitir-lhe-ia concluir que se tratava da mesma função sintática. Em seguida, propôs-se um exercício semelhante, mas eram agora os alunos que deveriam construir a frase complexa a partir de duas frases simples. Numa fase final do guião, os alunos estavam aptos a aplicar os dois testes típicos para a identificação do complemento oblíquo e do modificador do grupo verbal: eliminação do constituinte e formulação da pergunta “O que fez/ o que aconteceu + sujeito + complemento oblíquo/ modificador do grupo verbal?”. Tendo-se começado por verificar estas funções sintáticas em frases simples, o guião orientou, mais uma vez, os alunos para a observação de frases complexas cujos constituintes relativos desempenhavam essas mesmas funções sintáticas. Os alunos estavam, então, aptos a completar a regra presente no final do guião. Nesta aula, distribuiu-se a ficha com exercícios de aplicação relativos aos guiões n.º 1 a 4 (cf. Anexo XV), para os alunos resolverem em casa, dado que não havia tempo letivo suficiente para o fazer em aula.

Na quarta aula, o trabalho da oficina gramatical centrou-se no guião n.º 6 (cf. Anexo XIV), que apresentava casos de formação de relativas não padrão que envolviam a queda de preposição e casos de retoma do relativo por um pronome ou advérbio. Ainda que o tempo letivo disponibilizado para a aplicação da oficina gramatical tenha sido de

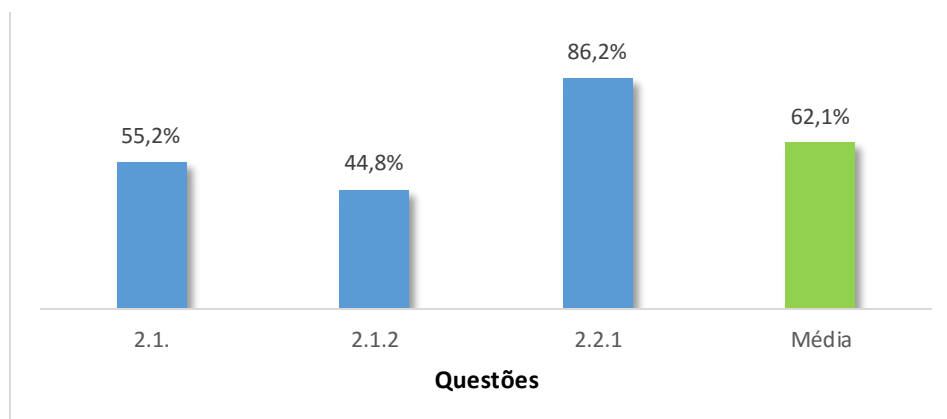
60 minutos, dada a extensão do guião, a correção do mesmo só foi possível na aula seguinte. De qualquer forma, foi uma aula extremamente produtiva, porque os alunos puderam mobilizar e aplicar uma série de conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. O domínio dos conceitos de Português padrão e não padrão foi fundamental para a percepção da oralidade e da escrita da própria língua materna. O facto, até, de se ter explorado um anúncio publicitário recente, que os alunos podiam ainda ver exposto nas ruas, e que não respeitava a norma padrão, fê-los refletir mais conscientemente sobre a sua língua. Desta forma, superaram-se as dificuldades que se tinham verificado no primeiro exercício da ficha de diagnóstico. O exercício inicial explorava conteúdos dos guiões anteriores, nomeadamente a função sintática da oração subordinada e do constituinte relativo e o formato do constituinte relativo, para se centrar, por fim, na questão dos complementos exigidos por determinadas formas verbais (como é o caso do verbo “suspeitar”: “O homem de quem a polícia suspeita será preso.”). O aluno pôde verificar que, se o verbo da oração relativa selecionar um complemento introduzido por uma preposição, não é possível suprimir essa preposição, ou seja, esta integra o constituinte relativo. O guião contemplou também exercícios de identificação de frases que respeitavam a norma padrão do Português e de frases consideradas desviantes, devendo os alunos, neste último caso, reescrevê-las de forma a respeitarem a norma padrão. Numa fase final, apresentaram-se dois exemplos de frases complexas com casos de retoma do relativo por um pronome ou advérbio. A partir das frases simples, os alunos compreenderam que um dos elementos se repetia dentro da oração relativa, tornando o enunciado agramatical. Deveriam, então, formular corretamente as orações subordinadas em questão.

Na quinta aula, após a correção do guião em estudo, foi distribuída uma ficha com exercícios de aplicação relativos aos guiões n.º 5 e n.º 6 (cf. Anexo XVI). À semelhança do que acontecera na terceira aula, os alunos deveriam resolver a ficha em casa e apresentar as dúvidas na aula. Procedeu-se à correção do sexto e último guião da oficina gramatical.

Por motivos alheios à planificação das aulas da oficina gramatical, não foi possível corrigir em aula as duas fichas com exercícios de treino, tendo havido apenas tempo para esclarecer dúvidas na resolução de alguns exercícios específicos. De qualquer forma, foi enviada por e-mail, para a turma, a correção das duas fichas, tendo todos os alunos tido a possibilidade de esclarecer alguma dúvida relativa à correção.

#### 4.2.2. Avaliação da Oficina Gramatical

O último Teste de Avaliação do ano letivo contemplou uma pergunta (com três alíneas) relativa ao trabalho desenvolvido na oficina gramatical.



**Figura 12** – Percentagens de respostas certas no exercício 2 do Grupo II do Teste de Avaliação e média global

A questão 2 do Grupo II dividia-se em três alíneas (cf. Anexo XVII - Versões A e B), sendo que a primeira dizia respeito à classificação da oração transcrita do texto; a segunda solicitava a identificação da função sintática do constituinte sublinhado; e, por fim, a terceira incidia sobre o último ponto da oficina gramatical – os casos de queda e inserção de preposição em orações relativas. Nesta última alínea, os alunos deveriam indicar se a frase seguia a norma padrão do Português e justificar a sua resposta. A versão C (cf. Anexo XVII), que foi realizada por três alunos que haviam faltado no dia do teste, apresentava uma estrutura semelhante, mas a alínea 2.1.2 solicitava a identificação do formato do constituinte sublinhado em vez da função sintática (com vista a não aumentar o grau de dificuldade em relação às versões anteriores).

Como é possível constatar pela figura 12, a alínea que apresenta mais respostas corretas é a terceira, com uma taxa de acerto de 86,2%, e a mais baixa é a segunda, com uma taxa de 44,8%.

Com efeito, conclui-se que é necessário um trabalho mais intensivo no que diz respeito à identificação da função sintática do constituinte relativo. De qualquer forma, em comparação com os resultados da ficha de diagnóstico, verifica-se uma taxa de acerto maior, já que na referida ficha o exercício de identificação da função sintática de sujeito tivera uma taxa de acerto de 0% (cf. figura 9).

A classificação de orações subordinadas merecerá também uma maior atenção, ainda que se tenha verificado uma taxa de acerto ligeiramente mais alta (55,2%) do que a da alínea 2.1.2.

Os resultados deste Teste de Avaliação demonstram que a turma, em geral, apresentou uma evolução positiva, tendo em conta todo o percurso da oficina gramatical desenvolvida (desde a ficha de diagnóstico à resolução dos guiões de trabalho e fichas com exercícios de treino).

É, ainda, de salientar alguma evolução nas produções escritas (ainda que este não tenha sido um parâmetro específico de avaliação do trabalho sobre orações relativas). A leitura e correção dos trabalhos escritos dos alunos permitiu-me, já durante a realização da PES, escolher o tópico gramatical que iria tratar. Com efeito, nas produções escritas do primeiro teste do 2.º Período, é possível encontrar exemplos de problemas na seleção do constituinte relativo apropriado (em (1), (2), (8) e (11)); na distinção entre relativas explicativas e restritivas (em (4), (5), (6) e (9)); e na adequação entre o pronome relativo e o seu antecedente (em (7) e (10)). Verificou-se, ainda, a existência de um caso de retoma do relativo por um advérbio, ou seja, um exemplo de duplo preenchimento (frase (3)):

- (1) “dos seus companheiros, por quais suas famílias choram e rezam”;
- (2) “Soube do incidente que o senhor teve onde feriu um arrieiro”;
- (3) “salas de cortinas de ferro, onde escuridão e miséria lá habitam”;
- (4) “embarcar para a Índia onde irá combater como soldado”;
- (5) “Gonçalo Borges que nesse momento se encontra ferido no hospital, graças à sua ousadia [...]”;
- (6) “aconselho-o a não se envolver em mais nenhum caso, que lhe possa trazer problemas”;
- (7) “a razão pelo qual”;
- (8) “o motivo para o qual escrevo esta carta”;
- (9) “a morte do arrieiro que é um acto muito cruel”;
- (10) “a prevenir situações semelhantes a que se encontra neste momento”;
- (11) “Pelo sucedido no dia do Corpo de Deus, onde feriu com a espada [...]”.

Após a realização da oficina, numa produção escrita muito breve, solicitada a propósito da leitura do conto “A Rosa Caramela”, destaco alguns exemplos de texto com produção de relativas, ainda que os alunos em questão não coincidam necessariamente com os do conjunto de alunos que produziu as relativas referidas anteriormente:

- (12) “Comentavam também que o homem estava louco ao trocar a mãe do seu filho por uma qualquer mestiça corcunda, de que todos sempre fizeram troça.”;
- (13) “A sua ida é, para a maior parte das pessoas, inexplicável, mas para mim havia um sentido para o seu desaparecimento: a Rosa, que agora tinha trocado as estátuas pelo meu pai.”;
- (14) “Parece que Rosa Caramela teve o casamento com que sempre sonhou.”;
- (15) “Por isso, ela tirou todas as coisas de que necessitava e o meu pai levou-a para a casa que pertencia aos meus avós antes destes [sic] falecerem”;
- (16) “Foi a última vez que vi meu pai e Rosa Caramela, a doente que outrora falava com estátuas.”

No último teste do ano letivo, encontram-se, nas produções escritas, exemplos como:

- (17) “uma senhora de idade, a quem os jovens chamam [...]”;
- (18) “Foram algumas das perguntas que ecoaram na minha cabeça perdida e confusa.”;
- (19) “a situação na qual me encontrara quando decidi residir em Lisboa [...]”.

Idealmente, a avaliação do trabalho da oficina gramatical deveria ser feita por meio de um teste centrado apenas nos conteúdos gramaticais estudados (na prática, um teste dedicado apenas ao conhecimento explícito da língua). Com efeito, dado o tempo e os restantes conteúdos a lecionar até ao final do ano letivo, não foi possível aplicar este sistema de avaliação, nem fazer uma avaliação sistemática de todas as produções escritas elaboradas nas fases pré e pós-oficina gramatical.

A concentração das oficinas apenas no 3.º Período não terá permitido alcançar os resultados desejáveis. No entanto, foi o possível, dadas as limitações de tempo impostas.

## **5. Fase de avaliação global**

Ao longo do tempo, a turma foi evoluindo nos conhecimentos e na forma de os expor, mostrando uma reflexão crítica crescente e a capacidade de relacionar os poemas estudados. Sabemos que este é um trabalho lento e exigente que agora deve continuar a ser explorado em aula. Notei, porém, que é ainda necessário habituá-los a ter a matéria sistematizada aquando da aula de revisões e de esclarecimento de dúvidas, para que essa

aula seja mais produtiva e os auxilie verdadeiramente no estudo. Foram, ainda, vários os momentos de correção de produções escritas dos alunos, que depois eram revistas e classificadas pela Professora Regina.

Para o teste de avaliação, elaborámos os grupos I e III (compreensão do texto e produção escrita) e os critérios específicos de correção e respetivos cenários de resposta (cf. Anexo XVIII). Foi-nos também dada a possibilidade de corrigir algumas respostas do Grupo I e o Grupo III, tendo depois a Professora Regina feito a restante correção e revisto as que já havíamos feito. Uma vez que o colega António e eu havíamos preparado em conjunto todas as aulas lecionadas e a elaboração de parte do teste de avaliação (que foi, por isso, igual nas duas turmas) e da respetiva *corrigenda*, julgámos pertinente reunirmo-nos depois de termos feito as correções nas respetivas turmas para compararmos e esclarecermos determinadas dúvidas de correção. Revelou-se um trabalho muito produtivo e, em última instância, justo para os nossos alunos.

Com efeito, a avaliação é um momento importante da aprendizagem, cuja eficácia depende, em larga medida, do grau de seriedade e rigor que os docentes e alunos investem no respetivo processo.

## **6. Reuniões de escola e de orientação de estágio**

A presença na Reunião Geral de Professores do Agrupamento, que se realizou no dia 10 de setembro, no Bloco C, foi um momento importante para conhecer quer o Diretor da Escola, o Dr. Manuel Esperança, quer todo o grupo de Professores e Funcionários que marcaram a sua presença. O discurso do Senhor Diretor, na abertura da sessão, centrou-se no desafio a todos os profissionais do Agrupamento, no sentido de aperfeiçoar sempre a forma de trabalhar em conjunto, em verdadeira equipa. Lembro as palavras do Diretor que mais me marcaram: “Que os nossos alunos saiam daqui boas pessoas e que atinjam os seus objetivos na vida.” Parece-me fundamental esta ideia de educar para criar pessoas melhores, sobretudo na sociedade em que hoje vivemos.

Ao longo do ano letivo, participei também nas reuniões de Departamento de Português do Agrupamento de Escolas de Benfica, Departamento de Português da ESJGF (para a planificação das aulas de 10.º ano), bem como nos Conselhos de Turma do 10.º 4.ª, quer na reunião intercalar, quer nas finais de cada período.

Outro momento central para a vivência da realidade escolar foi a presença em duas reuniões de encarregados de educação da turma de estágio, uma no 1.º Período e outra no 2.º. Estes foram momentos em que a escola se assumiu como a “casa” que é de todos, devendo existir uma união entre encarregados de educação, alunos, professores e funcionários. Cada encarregado de educação pôde expor as suas dúvidas e perceber de que forma o seu educando estava a ser acompanhado e orientado. Foi importante verificar que os pais, sabendo que eu era a professora estagiária, também se dirigiram a mim para falarem dos seus educandos e perceberem a melhor forma de os acompanharem em casa. Nesse sentido, criei relação também com a diretora de turma, docente sempre disponível e acolhedora, facilitando a minha integração nas reuniões em que estive presente.

No que diz respeito à orientação do estágio, a Professora Regina esteve sempre disponível para, no final de cada aula observada e lecionada, refletir comigo sobre o trabalho realizado. Após uma breve autoavaliação, a docente cooperante fazia também a sua avaliação. Durante o 1.º Período, uma vez que tanto eu como o colega António, por motivos de trabalho, não tínhamos disponibilidade para reunirmos os dois ao mesmo tempo com a Professora Regina, para preparar as aulas e avaliar o trabalho feito, a professora optou por outro método, que acabou por se revelar francamente positivo: a entrega, por escrito, das nossas observações das aulas observadas e lecionadas e uma breve avaliação pessoal de cada uma delas. O facto de ter de reduzir a escrito as minhas observações fez-me pensar de forma mais objetiva e metódica, e ver que tal contribuiria para a avaliação do meu desempenho. No 2.º Período, já foi possível ter uma reunião semanal (que depois passou a quinzenal), para apresentação das aulas preparadas em conjunto e para discussão do resultado da sua aplicação em cada uma das turmas. Estas reuniões foram, por seu turno, muito úteis, para nos apercebermos do que cada um fez na sua turma, avaliando os métodos e os resultados obtidos, com as úteis e oportunas observações da Professora Regina, no sentido de uma harmonização de boas práticas.

## **7. Atividades extracurriculares**

Relativamente às atividades extracurriculares deste ano letivo, salienta-se, para além da já referida ida ao cinema no 1.º Período, a Visita de Estudo ao Convento de Cristo em Tomar, realizada no dia 27 de fevereiro, organizada pelos dois professores estagiários, sob a orientação da Professora Regina. Esta atividade surgiu no âmbito das aulas sobre a lírica camoniana, lecionadas no 2.º Período. Inicialmente, iriam as duas turmas de 10.º

ano da Professora Regina, acompanhadas pelos respetivos estagiários, tendo-se juntado depois uma outra turma de 10.º ano também interessada na atividade traçada.

Tendo-se feito o enquadramento histórico e cultural do século de Camões nas referidas aulas, pareceu-nos pertinente realizar uma visita de estudo a um dos locais emblemáticos dessa época, permitindo aos alunos fruir a riqueza artística e natural dessa região. No local, pudemos contar com uma visita guiada e com uma animação cultural, baseada na investidura solene da Ordem dos Templários. Uma vez que pretendíamos que os alunos aprofundassem os seus conhecimentos sobre os monumentos e a região, o colega António e eu organizámos um concurso para descoberta da História do Castelo e do Convento de Cristo (cf. Anexo XIX). Ainda nas camionetas, foram organizados os grupos. Escolhemos seis versos de sonetos (cinco de Camões e um de Petrarca), tendo-se dividido cada verso em duas partes. Foram distribuídas as tiras com partes dos versos, pretendendo-se que cada aluno encontrasse o colega que tinha a tira correspondente à continuação do seu verso. Uma vez que havia três cópias de cada verso, cada grupo teve um total de seis elementos. Para a realização do concurso que denominámos por “Sabe ou não sabe”, os grupos deveriam tirar apontamentos durante a visita guiada e conversar com guias e funcionários dos monumentos, uma vez que, após a visita, teriam de realizar essa atividade. Ganharia a equipa que primeiro conseguisse responder corretamente a todas as questões do jogo, incluindo a pergunta bónus. Os resultados foram divulgados durante o regresso a Lisboa, tendo havido bastante entusiasmo no momento do anúncio dos vencedores. O prémio foi uma caixa de doces típicos da região, entregue na chegada a Lisboa. Na avaliação oral da atividade, os alunos revelaram que gostaram bastante do concurso, pois puderam aprender e aprofundar conhecimentos, bem como conviver saudavelmente com os colegas. Além da atividade no local, os grupos tiveram, ainda, de tirar uma fotografia ou fazer um desenho/ pintura de um dos locais e/ ou momentos da visita de estudo, fazendo-o/a acompanhar de um breve texto, em que descrevessem a imagem e apresentassem as razões da sua escolha. Estes trabalhos foram entregues na semana seguinte.

Destaca-se também a organização de uma sessão de formação no âmbito do estudo do conto de autores portugueses do século XX, integrada nas aulas lecionadas no 3.º Período. Para o efeito, e depois de articular com a Professora Regina e o colega António, convidei a Dra. Conceição Garcia, formadora e coordenadora pedagógica da *Escrever Escrever*<sup>2</sup>, para orientar uma sessão de formação na Biblioteca da ESJGF, para as turmas

---

<sup>2</sup> É possível consultar o trabalho da *Escrever Escrever* em <http://www.escreverescrever.com/>.



do 10.º4.<sup>a</sup> e 10.º6.<sup>a</sup>. A sessão, com a duração de 1h30min, realizou-se no dia 22 de maio, tendo contado com uma participação ativa e interessada dos alunos das duas turmas. Esta sessão teve como objetivos motivar os alunos para o estudo do conto, desenvolver a capacidade de leitura e de escrita, desenvolver o juízo crítico e a sensibilidade estética e, ainda, sensibilizar os alunos para a presença do conto em vários aspetos da nossa vida, seja na publicidade, no cinema ou no discurso político. A formadora manifestou, também, grande satisfação pela adesão dos alunos e pelo bom ambiente que se gerou naquela manhã, num espaço tão acolhedor e propício como a biblioteca da escola (cf. Anexo XX).

Por fim, assisti à peça de teatro *A Caverna Digital*, apresentada pela Companhia de Teatro *Reflexo*, no Anfiteatro C, no âmbito da disciplina de Filosofia de 10.º ano. A Professora Regina e eu acompanhámos a nossa turma neste evento, uma vez que decorreu no período letivo de Português. Foi depois possível explorar algumas ideias da peça na aula, promovendo a atitude crítica e a reflexão, que são também objetivos do Programa da nossa disciplina.

## Capítulo III - A Prática de Ensino Supervisionada em Latim

### 1. Enquadramento institucional: caracterização do Colégio de São Tomás

O Colégio de São Tomás (CST), situado em Lisboa, é um estabelecimento de ensino com uma história mais recente. Criado em 2003, contou com uma primeira escola em Sete Rios, que hoje contempla os níveis pré-escolar e primeiro ciclo e, volvidos dois anos, alargou o seu espaço para a Quinta das Conchas, onde se encontram todos os níveis de escolaridade, desde o pré-escolar ao Liceu.

No ano letivo de 2014/15, o Colégio de São Tomás, na Quinta das Conchas, onde realizei a PES de Latim, apresentou um corpo docente formado por 123 professores e contou com 1020 alunos.

A proposta educativa do Colégio assenta num desafio constante para a aventura de aprender, desenvolvendo nos seus alunos a razão e a liberdade individuais, de forma a que se tornem pessoas felizes e completas. Razão, experiência, relação e liberdade são pilares desse percurso educativo. O Colégio propõe uma formação complementar em Alemão e Latim, já que cada uma destas línguas é um instrumento de aprendizagem lógica e cultural. O Latim, em especial, possibilita a compreensão mais aprofundada da Língua Portuguesa e da civilização ocidental.

No que toca à proposta educativa do 3.º ciclo, mais concretamente a do 9.º ano de escolaridade, o Colégio aposta no aumento da exigência na apreensão das matérias por parte dos alunos e envolve os professores nesta exigência, quer em relação aos alunos quer em relação a eles próprios, como exemplo do que propõem.

Em cada ano letivo há um tema que guia o trabalho escolar: o de 2014/15 foi precisamente “É possível um novo início?”. São múltiplas as atividades de Complemento Curricular. A título de exemplo, destacam-se o *Open Day* (que dá a conhecer, à família e aos amigos, a experiência vivida diariamente no Colégio), a *Cultura S. Tomás* (que contempla duas competições, o Concurso “Grandes Personalidades” e o “Concurso de Debates”) e, ainda, a Feira da Ciência (que culmina com uma mostra de trabalhos no laboratório da escola, seguida de uma sessão solene, na qual o aluno defende o seu trabalho, perante um júri de cientistas convidados).

## **2. Caracterização da turma 9.ºD**

A turma onde desenvolvi a PES em Latim era o 9.ºD; era constituída por 24 alunos, 13 raparigas e 11 rapazes. A maioria (21 alunos) era já discente no Colégio. Os alunos compreendiam idades entre os 13 e os 15 anos.

Do número total de alunos da turma, 19 frequentavam a disciplina de Latim. Uma vez que o Latim é oferta curricular do Colégio, nos casos em que se verificam dificuldades de aprendizagem (como, por exemplo, dislexias), os alunos deixam de frequentar a disciplina para se poderem dedicar, no respetivo tempo letivo, ao Português e à Matemática (não esqueçamos que se trata de um ano de exame e, por isso, é necessário concentrar esforços para o sucesso destes alunos). Desses 19 alunos, 6 tiveram Latim pela primeira vez (3 eram efetivamente alunos novos no Colégio, e os outros 3, não sendo novos, não haviam ainda tido Latim nos anos anteriores). Como tal, durante o 1.º Período, frequentaram sessões de apoio ministradas pela docente, após as aulas.

A turma, em geral, apresentava alguns problemas de comportamento e concentração em sala de aula. Destacavam-se três alunos, cujas médias eram excelentes em todas as disciplinas. É de salientar, ainda, o excelente percurso dos alunos novos no Colégio que, com o apoio ministrado e com estudo e dedicação, atingiram um bom nível, conseguindo, dessa forma, acompanhar a restante turma.

## **3. Fase de observação**

A primeira aula de Latim do 9.ºD (no dia 15 de setembro) cativou os alunos, uma vez que a professora cooperante levou três excertos em Latim da obra Harry Potter. Tendo apenas o título do excerto em Português, num exercício simples de leitura e compreensão oral do texto latino, os alunos deveriam captar a ideia principal de cada frase, a partir do conhecimento de algumas palavras em particular, que deveriam sublinhar durante a leitura em voz alta. Com este exercício, pretendia-se, por um lado, motivar os alunos para o último ano de Latim que se avizinhava (uma vez que o Colégio não tem Latim no ensino secundário), e, por outro, fazer uma revisão geral dos conteúdos, antes de começar o programa do ano letivo. O trabalho com o vocabulário latino foi, ao longo do ano, feito em duas vertentes: tradução da palavra e apresentação das palavras portuguesas etimologicamente relacionadas com esse vocábulo latino. Como trabalho de casa, os alunos deveriam investigar a personagem mítica que figurava na capa da sebenta de 9.º

ano (onde é apresentada a estátua de Laocoonte com os filhos e as serpentes). Na segunda aula, apresentados os textos dos alunos sobre a figura de Laocoonte, pude intervir, lendo alguns excertos da *Eneida*, onde se encontra relatada a história daquela personagem.

As aulas que se seguiram tiveram como base de trabalho o manual da disciplina. Inspirado em *Ianua Nova*, o manual do CST apresenta os conteúdos programáticos de forma muito completa, sucinta e inovadora. Com este manual, comumente referido como a sebenta da disciplina, os alunos encontram textos em Latim para traduzir, exercícios de compreensão e análise gramatical desses textos e retroversões com o vocabulário específico da *lectio*. Além disso, no final de cada *lectio*, o aluno pode encontrar uma sistematização da matéria gramatical, bem como o desenvolvimento de um tema de cultura romana (quando possível, abordado na sua relação com a cultura e a língua portuguesas). Por fim, a sebenta contém uma lista com todo o vocabulário (*Appendix Verborum*), um *Appendix Grammaticalis* e uma lista de verbos (com a respetiva enunciação). No fundo, estamos perante um importante suporte de trabalho, já que, num mesmo livro, o aluno encontra temas de cultura, textos e respetivos exercícios, um dicionário e uma gramática.

A professora fez, então, a revisão dos últimos conteúdos gramaticais do 8.º ano: os temas em oclusiva e os neutros da 2.ª e 3.ª declinações. A partir da declinação de várias palavras no quadro e da apresentação da respetiva tradução, os alunos puderam consolidar essas matérias e depois fazer um pequeno exercício de declinação para entregar para avaliação. Parece-me muito pertinente este tipo de trabalho, que contempla a revisão, a consolidação e a avaliação de conteúdos, pois permite que tanto o professor como os alunos tenham consciência do que ainda necessita de ser aperfeiçoado. Depois de entregues os exercícios já corrigidos, os alunos realizaram um miniteste, prática comum no Colégio, nas várias disciplinas, para avaliar os dois conteúdos programáticos atrás referidos. Depois de entregar os minitests corrigidos, a professora procedeu à correção por escrito no quadro de todos os exercícios, a partir do contributo dos alunos.

Em outubro, foi lecionado o pretérito perfeito passivo, matéria que ocupou algumas aulas. A professora começou por conjugar o verbo “louvar” no presente ativo e passivo em Português, fazendo depois a respetiva correspondência com a conjugação desse mesmo verbo no presente ativo e passivo latino, para que os alunos verificassem que, em Latim, a forma não é composta. Parece-me que este tipo de processo (observação do Português para compreensão do Latim) é extremamente pertinente e revelou-se eficaz ao longo do ano. Os próprios alunos comentavam que já percebiam melhor a razão pela

qual uma palavra tinha determinada forma em Português ou Latim. Na aula em que foi efetivamente lecionado o pretérito perfeito passivo, a professora começou por apresentar duas frases em Latim (uma na voz ativa e a outra na passiva), com a forma verbal no pretérito perfeito, devendo os alunos destacar todas as alterações ocorridas e, por fim, traduzir as frases. Ao concluírem que o pretérito perfeito passivo apresenta o particípio passado e o verbo auxiliar “sum” no presente, os alunos necessitavam agora de perceber qual a forma que origina o particípio passado. Nesse momento, foi introduzido o conceito de supino.

Nas aulas que se seguiram, até ao final do 1.º Período, começou-se a analisar e a traduzir os textos da primeira *lectio* da sebenta. Sobre cada forma verbal na tradução portuguesa, os alunos deveriam colocar a respetiva forma em Latim, para, assim, ir consolidando este conteúdo gramatical. Mais uma vez, verifiquei que este método se revelou eficaz na consolidação desta matéria. Em termos de tradução, houve sempre o cuidado, por parte da Professora Ana Correia da Silva, de alertar os alunos para a necessidade de se fazer uma tradução literal e, numa fase posterior, apresentar uma tradução literária. A tradução literal deve constar entre parênteses, para que os alunos compreendam a estrutura da frase latina, mas possam ver de que forma essa estrutura é alterada em Português. Além disso, no caso de aparecer uma frase complexa com diversas orações encaixadas, essa frase era analisada ao pormenor no quadro, com recurso a marcadores de várias cores, o que simplificou a análise, que, tantas vezes, impede os alunos de compreenderem o texto e de o traduzirem corretamente.

No 2.º Período, o conteúdo gramatical em estudo foi precisamente a oração relativa. A professora ministrou a aula de introdução desta matéria, para que depois eu desse seguimento ao estudo deste conteúdo na aula seguinte. À semelhança do que fizera nos conteúdos gramaticais anteriores, a professora partiu do estudo da oração relativa em Português. Com a análise morfossintática da frase dada como exemplo, fez-se revisão de conceitos como pronome, antecedente, orações subordinante e subordinada adjetiva relativa. Seguiu-se outra frase e a respetiva análise morfossintática. Os alunos puderam tirar duas conclusões iniciais: a oração relativa é sempre introduzida pelo pronome relativo, e o antecedente nunca está dentro da oração relativa. Depois destas conclusões, a professora centrou-se na forma apresentada pelo pronome relativo que, sendo semelhante em Português, em Latim é distinta, porque a nossa língua-mãe tem casos. Passou-se, por fim, à visualização de dois quadros com a declinação do pronome relativo

e interrogativo (este último já conhecido dos alunos), para que os alunos se apercebessem das semelhanças entre ambos.

O estudo da oração relativa prolongou-se durante este período, com a análise e tradução dos textos A e E da *Lectio Vicesima* (a segunda *lectio* da sebenta) e realização dos exercícios de retroversão. À medida que se ia avançando na lecionação de conteúdos gramaticais, foram explorados os temas culturais de cada *lectio* estudada.

Na mesma linha do trabalho feito com os minitestos, a correção dos testes foi feita em aula, depois de estes terem sido entregues aos alunos, para que cada um deles pudesse verificar as suas falhas e esclarecer dúvidas de correção que persistissem.

No 3.º Período, foi trabalhada a *Lectio Vicesima Prima*, subordinada ao tema cultural do “Voo de Ícaro” e ao conteúdo gramatical do presente do conjuntivo e valores do conjuntivo. Depois de lecionados os textos A1 e A2 e realizados alguns exercícios gramaticais sobre o presente do conjuntivo, propostos nessa *lectio*, coube-me lecionar as duas últimas aulas da PES.

#### **4. Fase de lecionação**

##### **4.1. Aulas do 2.º e 3.º Períodos: a oração subordinada adjetiva relativa na aula de Latim**

Pretende-se nesta secção elaborar uma sistematização do tratamento do pronome relativo e das orações relativas em diversas gramáticas de Latim, bem como em manuais da disciplina, percebendo-se de que forma é, geralmente, lecionado este tema, para depois se passar à descrição das aulas da PES.

De facto, nas gramáticas consultadas (Almeida, 2000; Miranda, 1962; Figueiredo e Almendra, 1967; Comba, 1991), verifica-se a apresentação quer do pronome relativo, com a respetiva declinação e a regra de concordância em género e número com o antecedente, quer da subordinação relativa, com a distinção entre orações relativas com o verbo no modo indicativo e no conjuntivo e os respetivos exemplos. Estes últimos são de texto de autor (à exceção dos exemplos selecionados por Almeida, 2000). Julga-se relevante a sistematização apresentada no livro *Curricula Mentis* sobre as situações em que as orações relativas surgem com o modo conjuntivo, na esteira do que se encontra desenvolvido em Ernout et Thomas (1997: 332-341). Sousa (2004: 240-242) refere, assim: o matiz circunstancial final, consecutivo, causal, concessivo e condicional; a

atração modal – quando a relativa depende de uma oração conjuncional ou infinitiva cuja ideia completa; o caso de se tratar de uma relativa predicativa ou de uma relativa com valor restritivo (ainda que, neste último caso, o indicativo alterne com o conjuntivo); o caso em que o pronome é precedido do adjetivo *dignus*, *aptus* ou *idoneus*. Da mesma forma, os exercícios propostos (*idem*, *ibidem*: 84-91) permitem trabalhar com profundidade a análise da frase complexa com relativas, nomeadamente aquele em que se apresenta uma oração relativa e se pede a identificação do pronome relativo, do seu antecedente, do caso e da função sintática em que o referido pronome se encontra, solicitando-se, por fim, a tradução. Note-se que, de facto, o aluno só conseguirá traduzir corretamente uma oração relativa (que por vezes apresenta uma grande complexidade), se fizer o tipo de análise proposto no exercício em questão.

Destaca-se também a metodologia proposta por Garcia (2008: 184-186), que começa por explicar o conceito de pronome relativo e a regra de concordância com o antecedente, sublinhando que a possível concordância em caso com o antecedente é, no fundo, uma coincidência (*i.e.*, o antecedente e o relativo desempenham a mesma função sintática nas respetivas orações em que se encontram). Faz, ainda, referência aos casos em que o antecedente é um pronome, sendo *hic*, *haec*, *hoc* e *is*, *ea*, *id* os mais comuns. Seguem-se exemplos de pronomes relativos com antecedentes em funções sintáticas diferentes e iguais, com as respetivas explicações sintáticas e traduções. Só no fim é apresentada a declinação do pronome.

Vasconcelos (2013: 151-163) apresenta uma sistematização semelhante à de *Curricula Mentis*, ainda que um pouco mais desenvolvida do que este último. O recurso a um conjunto de “Notas” à oração relativa mostra alguns exemplos de frases de autor que necessitam de explicação mais pormenorizada. No último ponto, referente ao pronome relativo de ligação (Vasconcelos, 2013: 162-163), o autor, depois de explicar o conceito e de apresentar o respetivo exemplo, demonstra que o emprego do relativo de ligação é imitado no português arcaico médio, por meio do uso, no início do verso, da expressão “o qual”, citando Epiphany da Silva Dias, em *Syntaxe Histórica Portuguesa*. Nesta última, Silva Dias cita a estrofe 67 do Canto IV d’ *Os Lusíadas* (que é também reproduzida por Vasconcelos). É interessante este tipo de indicação, uma vez que os alunos do 9.º ano estão simultaneamente a estudar *Os Lusíadas* no Programa de Português. Pode ser uma referência pertinente nas disciplinas de Português e Latim.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> É de assinalar, ainda, o tratamento dado ao pronome e à oração relativa por Boxus (1993); Lavency (1997); Michel (1978); e Rubio (1984).

Uma vez que a oração relativa é um conteúdo programático do 10.º ano, consultei os manuais deste ano de escolaridade com o intuito de planificar a leção deste conteúdo na turma de 9.º ano, bem como de perceber de que forma aquele se processa nos manuais em questão. Desta forma, consultados alguns manuais (Borregana, 1999; Almendra, 1999; Salema e Costa, 1996; Figueiredo e Almendra, 1990; Soares, 1999; Martins e Freire, 2014), foi possível concluir que, em geral, é apresentada a declinação do pronome, seguida da explicação da regra de concordância e, por fim, são propostos exercícios de aplicação (Almendra, 1999: 173-174; Soares, 1999: 147-148). Em Figueiredo e Almendra (1990: 116-118), depois da declinação do pronome, apresenta-se o texto da *lectio* e dele se retiram diversos exemplos de orações relativas, para, a partir deles, se explicar a regra de concordância do pronome. Depois da referência aos advérbios relativos, segue-se um longo exercício de retroversão, para consolidação de conhecimentos. Destaca-se este manual, porque, em geral, os restantes apresentam primeiro o texto e dele partem para o ensino da gramática.

Noutros manuais, o estudo do pronome relativo e das respetivas orações adjetivas relativas surge em simultâneo, fazendo-se uma introdução à oração relativa, para destacar o pronome e explicar o seu funcionamento (a partir de um exemplo em Latim com a tradução para Português), e, só no fim, se apresenta a declinação do mesmo, seguida de exercícios de análise sintática de frases complexas (Salema e Costa, 1996: 149-150; Martins e Freire, 2014: 212-214). Este tipo de modelo apresenta algumas semelhanças com o da oficina gramatical, uma vez que os alunos podem tirar conclusões sobre o funcionamento do pronome, até pela comparação com o Português, antes de saberem todos os casos, géneros e números do pronome. Aliás, em Martins e Freire (2014), depois da explicação inicial, guiada por questões para reflexão sobre a análise sintática da oração relativa, encontra-se o quadro da declinação do pronome e mais exemplos de frases complexas, com a respetiva tradução, dando-se destaque à tradução do pronome em vários casos (que surge a negrito). Só então se podem encontrar exercícios de aplicação e uma “Pausa para refletir” (*idem, ibidem*: 214), na qual se relaciona a oração relativa em Latim e em Português. Em Borregana (1999: 139-140), é dado inicialmente o quadro da declinação do pronome, seguido de três exemplos para cada função sintática do pronome (*i.e.*, um exemplo para o masculino, outro para o feminino e outro para o neutro), com a respetiva tradução. Em seguida, é proposto um exercício de transformação da frase para o plural, para que os alunos possam tirar conclusões sobre as alterações que se verificaram. Mais uma vez, há aqui algum trabalho de oficina gramatical, já que são os alunos que a partir dos dados podem tirar conclusões sobre a regra do pronome relativo.



Parece-me, contudo, que a sistematização dessas conclusões deveria depois aparecer no próprio manual, para que os alunos possam confirmar e consolidar os conhecimentos (à semelhança do que é proposto em Martins e Freire, 2014).

Relevantes também para o estudo quer do pronome relativo quer da oração adjetiva relativa são as propostas de Cristina Pimentel no livro *Religandum* (1989: 77-96).

No caso das aulas de Latim de 9.º ano, a oração subordinada relativa é uma matéria completamente nova, mas pretende-se fazer uma constante ligação com o Português, despertando nos alunos conhecimentos que já possuem e que os podem auxiliar na aquisição do novo conteúdo gramatical. Até esse ponto do Programa, os alunos apenas conhecem, desde o 6.º ano de escolaridade, a oração substantiva completiva infinitiva. Além disso, dominam, desde o 7.º ano, o pronome interrogativo nos vários casos e a respetiva flexão em género e número. Neste sentido, a introdução do pronome relativo é facilitada. O próprio manual da disciplina, adotado pelo Colégio, começa por colocar lado a lado o pronome interrogativo e o relativo, solicitando aos alunos que encontrem semelhanças entre os dois tipos de pronomes. De alguma forma, podemos observar aqui a primeira fase da oficina gramatical (análise dos dados). Os alunos irão reconhecer algumas semelhanças entre ambos e também entre as desinências dos pronomes e dos nomes. Esse trabalho inicial facilitará a compreensão do novo conteúdo programático: os alunos poderão verificar que, podendo ser flexionado, o pronome relativo tem necessariamente funções sintáticas e que há semelhanças com as orações relativas em Português. A ligação constante com o Português justifica, também, que, depois desse primeiro contacto com os pronomes interrogativo e relativo, o aluno comece por observar frases complexas com orações adjetivas relativas em Português, verificando que o pronome apresenta variações de forma. Com estas frases, recordar-se-á também o conceito de antecedente, para facilitar a introdução de parte da “regra do pronome relativo” em Latim, isto é, a sua concordância em género e número com o antecedente.

Deve, ainda, ser trabalhado o conceito de pronome relativo de ligação, que não tem correspondente no Português atual: o pronome que surge no início de uma frase simples ou complexa e que, como tal, não tem um antecedente, mas é traduzido como se de um pronome demonstrativo se tratasse. Por fim, o aluno é confrontado com textos e exercícios de aplicação sobre as orações relativas em Latim.

Depois do estudo da oração relativa em Latim, os alunos irão contactar com o modo conjuntivo e os respetivos valores (exortativo, dubitativo e optativo). No entanto,

não serão trabalhadas as orações adjetivas relativas com valor circunstancial, uma vez que não são contempladas no Programa de Latim do 9.º ano de escolaridade do Colégio onde se realizou a PES.

Lecionei quatro aulas de 45 minutos: duas antes de março (fase da avaliação intercalar) e duas depois.

A primeira aula lecionada contou com a presença da Professora Dra. Leonor Santa Bárbara e seguiu-se à aula introdutória sobre o pronome relativo (aula que havia sido lecionada pela professora cooperante no dia 15 de janeiro). Assim, no dia 19 de janeiro, comecei por sistematizar os conteúdos programáticos lecionados na aula anterior: o pronome relativo e a oração subordinada adjetiva relativa em Latim. A exposição oral inicial partiu dos exemplos dados na aula anterior (frases em Português cujos pronomes relativos desempenhavam a função sintática de sujeito e de complemento direto). Pelo método interrogativo, levei os alunos à participação e a relembrar o assunto estudado. Expus, então, oralmente, e recorrendo ao quadro e aos marcadores, o tema da aula, centrando-me no guião da docente (cf. Anexos XXI e XXII). Comecei por apresentar frases em Português, devendo os alunos identificar o pronome relativo e a respetiva função sintática, traduzindo-o depois para Latim. Em seguida, apresentei várias frases em Latim, fazendo a análise e a tradução das mesmas com os alunos. Os alunos deveriam, ainda, passar o pronome relativo para o número oposto, exercitando, assim, os seus conhecimentos relativamente à declinação do pronome. Parece-me que o trabalho foi bastante produtivo e que o recurso inicial às frases em Português auxiliou os alunos na compreensão das frases latinas, que, ainda que complexas, apresentavam uma estrutura muito básica. Durante a explicação das frases, foi projetada na tela a declinação do pronome relativo, de forma a facilitar a realização do trabalho (note-se que, em apenas duas aulas sobre o pronome relativo, a declinação deste último não estava ainda consolidada). Por fim, foi projetada a regra do pronome relativo e indicado o trabalho de casa.

Na segunda aula lecionada (dia 26 de janeiro), deu-se continuidade ao trabalho da última aula, corrigindo-se o exercício da sebenta que havia sido indicado para trabalho de casa e começou-se a corrigir o primeiro parágrafo do texto A da *lectio* em estudo, a partir da projeção da análise e tradução do texto. Em aulas de 45 minutos, o recurso ao *PowerPoint* revela-se muito útil e eficiente, pois permite economizar tempo que será dispensado para explorar mais aprofundadamente alguns aspetos de análise e tradução. Além disso, apenas uma parte da turma tinha realizado o trabalho de casa (o que já se

verificava nas restantes aulas), o que fez com que a correção dos exercícios fosse mais demorada do que o previsto. O recurso à projeção da resolução dos exercícios, assim que os alunos referiam a resposta oralmente, permitiu libertar tempo para maiores desenvolvimentos. Nesta aula, foi também introduzido o conceito de pronome relativo de ligação, a partir de uma das frases do texto em estudo. Por fim, foi indicado o trabalho de casa.

Na terceira aula (dia 11 de maio: cf. o Anexo XXIII), que contou novamente com a presença da Professora Dra. Leonor Santa Bárbara, introduzi o tema de cultura da *Lectio Vicesima Prima* (“Dédalo e a construção do Labirinto”), com a visualização comentada de duas pinturas e de um mosaico romano que aludiam ao tema mitológico em estudo. Tive como principal objetivo habilitar os alunos a apreciar e interpretar as obras de arte atuais à luz do conhecimento da cultura clássica. Procedi, então, à correção do trabalho de análise morfossintática e tradução do primeiro parágrafo do texto E dessa *lectio*. Corrigido o trabalho de casa, deu-se seguimento à análise morfossintática e tradução do texto, a partir das intervenções orais dos alunos (cf. Anexos XXIV e XXV).

Na quarta e última aula (dia 14 de maio), procedi à correção do trabalho de casa. O exercício de análise morfossintática e tradução permitiu-me orientar a consolidação de aspetos gramaticais, nomeadamente o presente do conjuntivo ativo e os valores do conjuntivo (conteúdos que haviam sido abordados nas aulas anteriores). Além da análise e tradução de texto, os alunos deveriam, ainda, ter lido em casa dois poemas de autores portugueses (“Condição”, de Miguel Torga, e “Assim o Minotauro longo tempo latente”, de Sophia de Mello Breyner Andresen). Projetados os poemas, orientei o comentário oral, suscitando a participação dos alunos. Estes deveriam reconhecer a presença do mito nos referidos poemas portugueses e, assim, compreender que a cultura clássica permanece na contemporaneidade. Os alunos conseguiram encontrar alguns pontos de contacto entre os poemas e o mito, reconhecendo nomeadamente os nomes das personagens míticas, mas evidenciaram maiores dificuldades na exploração do sentido metafórico dos poemas. Revisitei, ainda, as pinturas visualizadas na aula anterior, acompanhando e incentivando os alunos na descoberta de semelhanças entre as várias obras de arte. Por fim, foi feita uma introdução muito breve à *lectio* seguinte (*Vicesima Secunda*): “O voo de Ícaro”. Esta aula permitiu cruzar o estudo da língua com a cultura e civilização romanas.

## **5. Fase de avaliação global**

Tal como já foi referido, os alunos passaram por diversos momentos de avaliação ao longo do ano letivo. Esses momentos contemplaram minitests, testes e, até, chamadas orais (sobretudo na correção do trabalho de casa). Para o miniteste sobre orações relativas, realizado a 9 de fevereiro, pude contribuir com a sugestão de exercícios, que depois a professora selecionou e adaptou ao que pretendia avaliar (cf. Anexo XXVI).

Nas aulas lecionadas, verifiquei que alguns alunos, incluindo parte dos alunos novos no Latim, captaram muito bem a regra do pronome relativo e a estrutura de uma frase complexa com orações adjetivas relativas. No miniteste sobre orações relativas, os alunos deveriam declinar o pronome relativo em todas as suas formas, formular a regra do pronome relativo e analisar e traduzir frases complexas com subordinação relativa, na linha do que fora praticado em aula. Neste elemento de avaliação, verificou-se uma média de 13,4 valores, sendo que os alunos novos obtiveram resultados entre os 15 e os 18 valores. Houve apenas 5 notas negativas (tendo a maior sido de 9,4 valores e a mais baixa de 6 valores) e a nota mais alta foi 19,7 valores. A partir do 2.º Período, este tópico gramatical passou a constar dos testes de avaliação, quer em exercícios para completar espaços com a forma correta do pronome, quer em escolhas múltiplas ou em pequenas frases para retroverter. Os textos para analisar e traduzir apresentavam também orações relativas, devendo os alunos, cada vez mais, dominar o tópico em questão.

Uma vez que a turma, em geral, apresentava algumas dificuldades de aprendizagem e de aplicação na disciplina de Latim, nem sempre realizando os trabalhos de casa, somos levados a concluir que o sucesso na realização dos exercícios não terá sido generalizado.

## **6. Reuniões de escola e de orientação de estágio**

No Colégio de São Tomás, a abertura solene do ano letivo é um momento de união entre todos os elementos que formam a escola. O discurso da Reitora, a Dra. Isabel Almeida e Brito, sublinhou a necessidade de todos sabermos começar de novo, mesmo quando já estamos convencidos de que sabemos e conseguimos muito. O tema do ano letivo (“É possível um novo início?") foi, assim, o fio condutor desta cerimónia, em que foram entregues os diplomas de mérito aos alunos que atingiram médias elevadas no ano anterior. É um momento que evoca e celebra o melhor do ano letivo anterior, mas que é também uma ponte para o ano letivo que está prestes a começar.

À semelhança do que aconteceu na ESJGF, participei nas reuniões quinzenais de Departamento de Latim, para planificação do ano, programação de atividades, organização dos manuais, avaliação do trabalho no final de cada período, entre outros pontos. Precisamente por trabalhar como docente no Colégio, não me foi possível estar presente nos Conselhos de Turma do 9.ºD, à exceção do Conselho do 2.º Período, visto que as reuniões coincidiram com as dos meus Conselhos de Turma, onde tinha obrigatoriamente de estar presente. De qualquer forma, pude conversar com a Professora Ana Correia da Silva, também Coordenadora do Departamento, após todos os momentos de avaliação que aconteceram ao longo do ano.

Relativamente à orientação do estágio, foi sempre possível partilhar, com a Professora Ana Correia da Silva, no final de cada aula, as minhas observações. As sugestões e a avaliação da professora cooperante foram fundamentais para o sucesso das aulas que lecionei quer no âmbito da PES quer enquanto docente do Colégio (onde fui responsável por uma turma de 7.º ano e três de 8.º ano). Não foi necessário o agendamento de uma reunião semanal, já que tínhamos sempre possibilidade para reunir após as aulas observadas e lecionadas. Além disso, no final das reuniões de Departamento, tive sempre a possibilidade de tratar alguma questão relativa à PES.

## **7. Atividades extracurriculares**

Quanto a atividades extracurriculares em que participei, saliento a organização do *Open Day*, tarefa que desenvolvi enquanto docente do Colégio e docente estagiária de uma turma de 9.º ano. Essa organização contemplou a escolha (em conjunto com a Professora de Latim Ana Aires) de excertos da obra *Vita Caroli Magni*, do autor Eginhardo, biógrafo de Carlos Magno. Esses excertos foram trabalhados nas aulas das turmas de 6.º ano, em cooperação com a referida professora. Em parceria com a disciplina de História, realizou-se a montagem da exposição sobre Carlos Magno, com as professoras titulares de Latim e História das quatro turmas do 2.º ciclo, exposição essa que abriu ao público no dia do *Open Day*.

Ainda no âmbito da organização de atividades no Colégio, eu e o colega António fizemos um convite à Professora Dra. Maria Cristina Pimentel, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, para fazer duas comunicações, uma na turma de 7.º ano, onde o colega António desenvolvia a PES, e outra no 9.ºD. As comunicações seriam subordinadas ao tema geral dos mitos clássicos e da sua presença na Arte, por exemplo

na pintura, no cinema ou na literatura. Na turma de 7.º ano, tratar-se-ia especificamente o mito das origens de Roma, e, na de 9.º ano, o mito de Dédalo e Ícaro, sendo estes os temas de cultura das *lectiones* a ministrar pelos professores estagiários. A vinda da Professora Dra. Maria Cristina Pimentel ficou, então, agendada para dia 18 de maio, por motivos de disponibilidade da nossa convidada e para poder conciliar as duas comunicações num dia da semana em que as duas turmas tivessem aula de Latim. Infelizmente, por motivos de força maior não imputáveis aos intervenientes, não foi possível realizar esta atividade. A nossa convidada manteve a disponibilidade para concretizar a nossa proposta no próximo ano letivo.



## CONCLUSÃO

Como foi possível observar, o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua com vista a uma utilização correta e adequada da mesma é defendida tanto pelo Programa de Português como pelo de Latim de 10.º ano de Escolaridade (note-se que, como anteriormente referido, a construção de unidades didáticas do 9.º ano de Latim se baseou no Programa de 10.º ano dessa disciplina).

Assume-se, assim, neste relatório, que o conhecimento explícito da língua deve ser um objetivo curricular e que, por seu turno, a escola é a entidade responsável pelo desenvolvimento da consciência linguística do aluno ao longo das várias fases de escolaridade. A proposta de realização de oficinas gramaticais reveste-se de particular relevância, porque estas possibilitam que o aluno desenvolva essa consciência linguística, o que lhe permite passar do estado de conhecimento inato da língua para uma fase posterior de conhecimento explícito da mesma. O desenvolvimento cognitivo do aluno é, então, visto como uma reflexão sobre a língua, sobre o processo pelo qual esta se constrói e ganha forma. Como demonstrado na secção relativa à avaliação da oficina, verificaram-se progressos concretos, tanto na resolução dos exercícios propostos no teste de avaliação, como na elaboração de textos onde se verificou um maior domínio da norma em relativas preposicionadas (ainda que, neste último caso, não tenha sido feito um trabalho aprofundado de verificação da evolução dos alunos).

O trabalho de oficina gramatical foi aplicado, em todas as suas fases, na disciplina de Português. Já na de Latim, não sendo possível desenvolver um trabalho semelhante, por ser um conteúdo efetivamente novo e por não haver tempo para a aplicação completa de uma oficina gramatical, aplicou-se uma metodologia diferente. Ainda assim, sempre que possível, tentou-se que os alunos colocassem hipóteses de análise, a partir de conhecimentos já interiorizados, e que extraíssem as suas conclusões, à medida que novos exemplos iam surgindo, ou seja, promoveu-se a capacidade reflexiva sobre a língua em estudo.

Além da reflexão sobre o conhecimento explícito da língua, apresenta-se neste relatório a descrição das várias fases do *processo didático* (observação, leção e avaliação), permitindo-me ter uma consciência concreta do trabalho que desenvolvi nas duas escolas cooperantes. A necessidade de reduzir a escrito o trabalho feito revelou-se fundamental para perceber os erros, o que poderia ou deveria ter sido feito de forma



mais eficaz, o que correu bem ou muito bem. É este o trabalho constante de um professor, independentemente dos anos de experiência. A capacidade de proceder a uma autoavaliação justa, objetiva e rigorosa do trabalho realizado é algo que todos, enquanto docentes, devemos desenvolver, para que os nossos alunos vejam em nós um exemplo de trabalho e de dedicação.

## BIBLIOGRAFIA

AAVV. (1973). *Colóquio sobre o Ensino do Latim. Actas*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos e Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Faculdade de Letras.

AAVV. (1993). *As Línguas Clássicas – Investigação e Ensino. Actas*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras.

AAVV. (2002). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: DES.ME.

ALEXANDRE, N. (2000). *A Estratégia Resumptiva em Relativas Restritivas do Português Europeu*. Dissertação de Mestrado em Linguística Teórica: Universidade de Lisboa.

ALMEIDA, N. (2000). *Gramática Latina*. São Paulo: Editora Saraiva.

ALMENDRA, M. (1999). *Publius et Terentia – Latim 10.º Ano*. Coimbra: Livraria Arnado.

AMOR, E. (1991). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

ARIM, E. *et al.* (2005). Mudanças em curso e os média: o caso das relativas. In MATEUS, M. & NASCIMENTO, F. (orgs.). *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Caminho – Coleção Universitária, Série Linguística, pp. 67-80.

AZEREDO, J. (2009). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Publifolha.

BECHARA, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BORREGANA, A. (1999). *Novo Método de Latim – 10.º Ano do Ensino Secundário*. Lisboa: Lisboa Editora.

BOXUS, A.-M. & LAVENCY, M. (1993). *CLAVIS - Grammaire Latine pour la lecture des auteurs*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

CARNEIRO, M. (1993). O ensino da gramática nas aulas de latim. In MADEIRA, J. & GARCIA, J. (orgs.). *As Línguas Clássicas: Investigação e Ensino*. Vol II. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos, pp. 37-47.

CINTRA, L. & CUNHA, C. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.

*Classica*. Boletim de Pedagogia e Cultura do Departamento de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Edições Colibri.

COMBA, P. (1991). *Gramática Latina para Seminários e Faculdades*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco.

COSTA, A. L. (2006). Desenvolvimento Linguístico e Literacia de Escrita. In *Actas do Encontro Internacional de Linguística Aplicada*. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

\_\_\_\_\_. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de Doutoramento: Universidade de Lisboa.

COSTA, J. (2008). Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade. *Revista do Externato Cooperativo da Benedita*. Maio, pp. 23-29.

COSTA, J. et al. (2009). *Conhecimento Explícito da Língua: Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação.

COSTA, J., FRIEDMANN, N., SILVA, C. & YACHINI, M. (2014). The boy that the chef cooked: Acquisition of PP relatives in European Portuguese and Hebrew. *Lingua* 150, pp. 386-409.

COSTA, J., LOBO, M., FERREIRA, E. & SILVA, C. (2009). Produção e compreensão de orações relativas em português europeu: dados do desenvolvimento típico, de PEDL e do agramatismo. In *Textos seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 211-224.

\_\_\_\_\_. (2011). Subject-object asymmetries in the acquisition of relative clauses in European Portuguese: adults vs. children. *Lingua* 121, pp. 1083-1100.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2001). *Programa de Latim A 10.º ou 11.º Anos – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. Lisboa: DES.ME.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2001; 2002). *Programa de Língua Portuguesa 10.º, 11.º e 12.º Anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: DES.ME.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: DES.ME.

DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2008). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha (DT)*: <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>.

DUARTE, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo. In DELGADO-MARTINS, M. R. *et al.* *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 165-177.

\_\_\_\_\_ (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas. Porto: Areal, pp. 110-123.

\_\_\_\_\_ (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

\_\_\_\_\_ (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.

DUARTE, I. M. (2003). *O relato do discurso na ficção narrativa. Contributos para a construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia (publicação da tese de doutoramento apresentada em 1999 à Universidade do Porto).

\_\_\_\_\_ (2010). Gramática, literatura e ensino do Português: uma exemplificação em três tempos. In MARÇALO, M. *et al.* (eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, pp. 89-105.

ERNOUT, A. & MEILLET, A. (2001). *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine – Histoire des Mots*. Paris: Klincksieck.

ERNOUT, A. & THOMAS, F. (1997). *Syntaxe Latine*. Paris: Éditions Klincksieck.

FARIA, I. *et al.* (orgs.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

FERRAZ, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

FERREIRA, A. (1999). *Dicionário de Latim-Português*. Lisboa: Porto Editora.

FIGUEIREDO, J. & ALMENDRA, M. (1967). *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Livraria Avis Papelaria.

FIGUEIREDO, J. & ALMENDRA, M. (1990). *Initia Latina I – Primeiro Livro de Latim*. Coimbra: Livraria Arnado, Lda.

FONSECA, C. (2012). *Sic Itur in Urbem – Iniciação ao Latim*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos.

FONSECA, F. (2002). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 37-45.

FONTES, E. (2008). *A produção de frases relativas restritivas no final do 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Lisboa.

FREIRE, A. (1992). *Gramática Latina*. Braga: Livraria A. I. Braga.

GAFFIOT, F. (2000). *Le Grand Gaffiot – Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Hachette.

GARCIA, J. (2008). *Introdução à Teoria e Prática do Latim*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

GRIMAL, P. (1999). *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Paris: Difel.

HUDSON, R. (1992). *Teaching Grammar. A teacher's guide to the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.

\_\_\_\_\_ (2001). Grammar Teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the Schools*, 17, pp. 1-6.

\_\_\_\_\_ (2004). Grammar for writing. Conferência apresentada em *New Perspectives. Reconceptualising writing 5-16: Cross-phase and Crossdisciplinary Perspectives*.

\_\_\_\_\_ (2012). Becoming a Grammar Teacher: Why? What? How? (consultado em dezembro de 2014 em <http://dickhudson.com/wp-content/uploads/2013/07/Becoming-a-Grammar-Teacher-v21.doc>.)

JAMES, C. & GARRETT, P. (ed.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman.

*Latim 9 - Manual do Colégio de São Tomás* (2014). Lisboa: Departamento de Latim.

LAVENCY, M. (1997). *VSVS - Grammaire latine. Description du latin classique en vue de la lecture des auteurs*. Louvain-la-Neuve: Peeters.

MARTINS, I. & FREIRE, M. (2014). *Nova Itinera – Curso de Línguas e Humanidades 10.º ano*. Lisboa: Asa.

MATEUS, M. & NASCIMENTO, F. (orgs.) (2005). *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Caminho – Coleção Universitária, Série Linguística.

MATEUS, M. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

MICHEL, J. (1978). *Grammaire de Base du Latin*. Anvers: Éditions De Sikkel.

MIRAGLIA, L. (1996). Cómo (no) se enseña el latín. *Micromega* 5.

MIRANDA, Pe. M. (1962). *Gramática Latina*. Braga: Depósito do Seminário de Braga.

MÓIA, T. (1992). *A Sintaxe das Orações Relativas sem Antecedente Expresso do Português*. Dissertação de Mestrado em Linguística Descritiva: Universidade de Lisboa.

PERES, J. & MÓIA, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

- PIMENTEL, C. (1989). *Religandum...* Lisboa: Revista Clássica – 1.
- PIMENTEL, C. *et al.* (1998). *Sic Incipitur – Curso Elementar de Latim*. Lisboa: Edições Colibri.
- RUBIO, L. (1983). *Introducción a la sintaxis estructural del latín*. Barcelona: Ariel.
- SALEMA, A. & COSTA, R. (1996). *Romae Romani – Latim 10.º Ano*. Lisboa: Texto Editora.
- SANTOS, M. F. (2002). *Os Pronomes Pessoais Átonos no Português Europeu. Descrição de Problemas que Ocorrem no 3.º Ciclo e Proposta de Actividades Didácticas*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Lisboa.
- SILVA, P. *et al.* (2010). *Expressões – Português 10.º Ano*. Lisboa: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Expressões – Português 10.º Ano – Caderno de Actividades*. Lisboa: Porto Editora.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: DEB.ME.
- SOARES, J. (1999). *Latim I – Iniciação ao Latim e à Civilização Romana*. Coimbra: Almedina.
- SOUSA, A. (2004). *Latim – Curricula Mentis (Exercícios de Língua Latina)*. Lisboa: Edições Colibri.
- SOUSA e SILVA, F. (dir.). *Boletim de Estudos Clássicos*. Associação Portuguesa de Estudos Clássicos e Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: Edições Colibri.
- VALCÁRCEL, V. (ed.) (1995). *Didáctica del Latín – Actualización científico-pedagógica*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- VALENTE, P. (2008). *Produção de frases relativas em alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Lisboa.

VASCONCELOS, M. (1991). *Compreensão e produção de frases com orações relativas: um estudo experimental com crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Lisboa.

VASCONCELOS, P. (2013). *Sintaxe do Período Subordinado Latino*. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP.

VELOSO, R. (2013). Subordinação relativa. In Raposo, E. *et al.* (orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 2061-2134.

## **SITIOGRAFIA**

Sítio da Escola Secundária José Gomes Ferreira

<https://sites.google.com/a/aebenfica.pt/aeb-jgf/historia-1> (consultado a 29 de junho de 2015).

Sítio do Colégio de São Tomás

<http://www.colegiodesomas.com/mensagem-da-reitora> (consultado a 29 de junho de 2015).






## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo I</b>	Planificação de uma aula de Português: <i>A Lírica Camoniana (o tema do Amor)</i>
<b>Anexo II</b>	Ficha de trabalho sobre a intertextualidade
<b>Anexo III</b>	Trabalhos elaborados pelos alunos (Atividade: “Amor é fogo...”)
<b>Anexo IV</b>	Ficha de Diagnóstico
<b>Anexo V</b>	Conjunto de dados n.º 1 e 2
<b>Anexo VI</b>	Guião de trabalho n.º 1
<b>Anexo VII</b>	Guião de trabalho n.º 2
<b>Anexo VIII</b>	Conjunto de dados n.º 3 e 4
<b>Anexo IX</b>	Guião de trabalho n.º 3
<b>Anexo X</b>	Guião de trabalho n.º 4
<b>Anexo XI</b>	Conjunto de dados n.º 5
<b>Anexo XII</b>	Guião de trabalho n.º 5
<b>Anexo XIII</b>	Conjunto de dados n.º 6
<b>Anexo XIV</b>	Guião de trabalho n.º 6
<b>Anexo XV</b>	Ficha com exercícios de treino (Guiões de Trabalho n.º 1 a 4)
<b>Anexo XVI</b>	Ficha com exercícios de treino (Guiões de Trabalho n.º 5 e 6)
<b>Anexo XVII</b>	Grupo II do Teste de Avaliação do 3.º Período (oficina gramatical)
<b>Anexo XVIII</b>	Teste de Avaliação do 2.º Período; critérios específicos de classificação e respetivos cenários de resposta
<b>Anexo XIX</b>	Panfleto da Visita de Estudo a Tomar
<b>Anexo XX</b>	Fotos da sessão de formação sobre o conto na Biblioteca da ESJGF
<b>Anexo XXI</b>	Planificação da 1.ª aula de Latim e respetivo guião
<b>Anexo XXII</b>	Guião da Docente (1.ª aula de Latim)
<b>Anexo XXIII</b>	Planificação da 3.ª aula de Latim e respetivo guião
<b>Anexo XXIV</b>	<i>PowerPoint</i> (3.ª aula de Latim)
<b>Anexo XXV</b>	Ficha informativa (3.ª aula de Latim)
<b>Anexo XXVI</b>	Exercícios propostos para Miniteste e/ ou Teste de Avaliação: <i>A oração subordinada relativa em Latim</i>

## **ANEXOS**

## ANEXO I

 ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA		Unidade didática: <i>A Lírica Camoniana (o tema do Amor)</i>
	Português 10.º ano Turmas 4.ª/ 6.ª	30 de janeiro de 2015	Professores: Ana Margarida Almeida e António Seabra

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusão da análise da ficha sobre a intertextualidade: Petrarca, Soror Madalena da Glória e Sophia de Mello B. Andresen.</li> <li>• O poema “Tanto de meu estado me acho incerto”, de Camões.</li> </ul>	Conclusão do assunto da aula anterior. Leitura e análise do poema “Tanto de meu estado me acho incerto”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Expressões</i> (Manual);</li> <li>- Ficha formativa (ficha da intertextualidade);</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Quadro e giz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- participação oral.</li> </ul> </li> </ul>

Tempo Mins.	Atividades	Competências/Capacidades
25	Leitura do soneto “Tanto de meu estado me acho incerto” (p. 161 do manual). Análise do soneto lido: identificação do tema, dos recursos expressivos e da estrutura externa. O comentário é feito a partir da contribuição oral dos alunos, procurando-se simultaneamente esclarecer dúvidas de compreensão do poema.	Compreensão e Expressão Oral, Escrita
25	Proposta de análise comparativa de dois poemas de Camões (“Amor é um fogo que arde sem se ver” e “Tanto de meu estado me acho incerto”) e “Nem tenho paz nem como fazer guerra”, de Petrarca. Clarificação do conceito de intertextualidade.	Leitura, Escrita, Compreensão e Expressão Oral
15	Leitura e breve comentário dos poemas de Soror Madalena da Glória e Sophia de Mello B. Andresen. Sugestão de audição da música “Definição do Amor”, de Sérgio Godinho.	Leitura, Compreensão e Expressão Oral
25	Trabalho a pares: realização da atividade proposta na ficha sobre intertextualidade. O/A docente circula pela sala, esclarecendo dúvidas.	Leitura, Escrita

## ANEXO II



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA

Português – 10.º ano

Professores estagiários: Ana Margarida Almeida e António Seabra

### **Intertextualidade**

**“Amor é um fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões (manual, p. 160)**

Nem tenho paz nem como fazer guerra,  
espero e temo e a arder gelo me faço,  
voo acima do céu e jazo em terra,  
e nada agarro e todo o mundo abraço.

Tem-me em prisão quem ma não abre ou cerra,  
nem por seu me retém nem solta o laço,  
e não me mata Amor, nem me desferra,  
nem me quer vivo ou fora de embaraço.

Vejo sem olhos, sem ter língua grito,  
anseio por morrer, peço socorro,  
amo outrem e a mim tenho um ódio atroz,

nutro-me em dor, rio a chorar aflito,  
despraz-me por igual se vivo ou morro.  
Neste estado, senhora, estou por vós.

Petrarca, *Rimas*, CXXXIV (trad. Vasco  
Graça Moura)

Tenho amor, sem ter amores.

Este mal que não tem cura,  
Este bem que me arrebatava,  
Este rigor que me mata,  
Esta entendida loucura  
É mal e é bem que me apura;  
Se equivocando os rigores  
Da fortuna aos desfavores,  
É remédio em caso tal  
Dar por resposta ao meu mal:  
Tenho amor, sem ter amores.

É fogo, é incêndio, é raio,  
Este, que em penosa calma,  
Sendo do meu peito alma,  
De minha vida é desmaio:  
E pois em moral ensaio  
Da dor padeço os rigores,  
Pergunta em tristes clamores  
A causa minha aflição,  
Respondeu o coração:  
Tenho amor, sem ter amores.

Soror Madalena da Glória, s/d.

### **Soneto à maneira de Camões**

Esperança e desespero de alimento  
Me servem neste dia em que te espero  
E já não sei se quero ou se não quero  
Tão longe de razões é meu tormento.

Mas como usar amor de entendimento?  
Daquilo que te peço desespero  
Ainda que mo dês - pois o que eu quero  
Ninguém o dá senão por um momento.

Mas como és belo, amor, de não durares,  
De ser tão breve e fundo o teu engano,  
E de eu te possuir sem tu te dares.

Amor perfeito dado a um ser humano:  
Também morre o florir de mil pomares  
E se quebram as ondas no oceano.

Sophia de Mello B. Andresen, *Coral*, 1950

Também encontramos a influência de Camões na música! Sugerimos “Definição do Amor”, de Sérgio Godinho:

<http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/godinho-definicaoDoAmor.HTML>

### ATIVIDADE

Depois de ter lido o soneto “Amor é um fogo que arde sem se ver” e de se ter inspirado nas definições de amor nele apresentadas, **construa agora o seu próprio poema sobre o amor**, seguindo as instruções:

- primeiro verso iniciado por “Amor é...”;
- uma quadra e um dístico;
- rima interpolada e emparelhada na quadra, e emparelhada no dístico;
- uma frase do tipo interrogativo;
- uma antítese e um dos recursos presentes na seguinte lista: metáfora, comparação, aliteração, sinestesia, anáfora.

*BOM TRABALHO!*

---

---

---

---

---

---

---

---

### ANEXO III

“AMOR É...”

Inspirados pelos sonetos de Camões e Petrarca, os alunos do 10.º4.<sup>a</sup> revelaram que a poesia nasce inesperadamente e pode revelar o que temos de melhor!

Não deixe de ler estes versos...

*Amor é conhecer o medo de se perder  
É avançar sem pensar  
É ter coragem para lutar  
É fazer acontecer*

*Pode não dar,  
Mas vamos desistir sem tentar?*

*Amor é futuro que conquista o presente,  
É sentimento impossível de descrever  
Todos tropeçam mesmo sem querer  
É tempo indefinido na alma de quem o  
[sente.*

*Mas então o que é o amor ao certo?  
É uma ideia perdida, um pensamento  
[incerto.*

*Amor é gelo que queima a alma,  
É um trabalho não remunerado,  
É um lamentar calado,  
É sonho que nos tira a calma.*

*Do que nos serve então esse amor,  
Se nos causa tamanho ardor?*

*Amor é fruto que se consome sem ser  
[consumido  
É como um ano sem meses  
Mas para quê tantos interesses  
Se tudo o que alguém quer é ser amado*

*Amor é céu estrelado sem estrelas  
Mas será que sentimos a falta delas?*

*Amor é o aperfeiçoar do perfeito,  
É o transtorno de uma gargalhada,  
É um querer tudo por nada,  
É um admirar do defeito.*

*Mas como alguém resiste ao amor  
Se este mesmo nos provoca tremenda  
[dor?*

## ANEXO IV



**ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA**

Português – 10.º ano Turma 4.ª

Professora estagiária: Ana Margarida Almeida

NOME: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### *OFICINA GRAMATICAL*

**FICHA DE DIAGNÓSTICO** (duração: 45 minutos)

#### **PARTE A**

#### **Exercício de Compreensão Oral**

1. Vão ser lidas em voz alta dez frases.

Preencha o quadro que se segue, marcando, após a audição de cada frase, uma cruz (X) na coluna adequada.

FRASE	CORRETA	INCORRETA
<b>1</b>		
<b>2</b>		
<b>3</b>		
<b>4</b>		
<b>5</b>		
<b>6</b>		
<b>7</b>		
<b>8</b>		
<b>9</b>		
<b>10</b>		

#### **PARTE B**

2. Sublinhe e classifique as orações subordinadas.

1. A empresa que vendeu o antivírus tem toda a responsabilidade.

\_\_\_\_\_

2. Disse que ia à rua.

\_\_\_\_\_

3. Correu tão depressa que tropeçou.

\_\_\_\_\_



4. O Manuel julgou que receberia o diploma.

---

5. Os jogadores que eram titulares foram chamados pelo treinador.

---

6. Saí tão tarde do trabalho que já não fui à reunião.

---

7. Cristiano Ronaldo, que é o melhor jogador mundial, tem recebido inúmeros prémios.

---

8. Só entraram no estádio os jornalistas que estavam identificados.

---

9. Agrada-me que o João participe no jogo.

---

**3. Preencha os espaços com a forma adequada do constituinte relativo.**

1. O debate \_\_\_\_\_ assisti pareceu-me equilibrado.

2. Camões, \_\_\_\_\_ obra hoje conhecemos, percorreu várias terras da Ásia.

3. Os documentos \_\_\_\_\_ estão na pasta azul ainda não foram assinados.

4. A peça de roupa \_\_\_\_\_ mais gosto é aquele vestido.

5. A Filipa venceu as Olimpíadas da Língua, \_\_\_\_\_ orgulhou a escola e a família.

6. Este é o cirurgião \_\_\_\_\_ te falei.

7. Aquelas pessoas, \_\_\_\_\_ era respeitado, aplaudiram-no.

**3.1. Identifique o antecedente de cada pronome relativo que indicou.**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

**4.** Identifique a função sintática dos elementos sublinhados.

1. Alguns alunos do primeiro ano aos quais o professor entregou o exame ainda não saíram.

---

2. O gato que roubou o peixe fugiu.

---

3. O gato que eu vi na varanda é tigrado.

---

4. A prateleira onde pus os livros é pouco resistente.

---

5. O pátio onde as crianças brincam é amplo.

---

**5.** Pontue as seguintes frases, de forma a distinguir as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas das adjetivas relativas explicativas.

1. Mais de duzentas diretivas produzidas pela UE para melhorar o ambiente revelaram uma política ambiental atenta aos problemas que têm sido denunciados os quais comprometem o equilíbrio e a sobrevivência do nosso planeta que precisa de cuidados extremos.
2. No Acordo de Quioto no qual se fizeram negociações sobre o aquecimento global foram delineadas tentativas de controlo das emissões de gases que contribuem para o efeito de estufa.
3. A campanha europeia da bandeira azul que visava identificar as praias limpas dos diferentes países foi uma das ações de informação e sensibilização da UE com maior sucesso junto do público.

6. Atente nas seguintes frases.

*O meu irmão que vive em Paris vem ao casamento.*

*O meu irmão, que vive em Paris, vem ao casamento.*

6.1. Explique a diferença de significado que existe entre elas, justificando a sua resposta.

---

---

---

---

---

---

#### **ANEXO (Para o Professor)**

##### **PARTE A**

##### **Exercício de Compreensão Oral**

1. A rua que tu moras é ali.
2. Esta é a casa que eu desejo há anos.
3. O sumo que gosto mais é o de maçã.
4. As pessoas que tu cumprimentas são simpáticas.
5. O criminoso que a polícia suspeita está em vias de ser preso.
6. O creme que tu mais confias saiu do mercado.
7. O livro que tu me falaste é ótimo!
8. Há decisões que eu não abduco de as tomar.
9. Aquilo que não acredito é que o professor volte a faltar.
10. Os cães que tenho medo são aqueles!

## **ANEXO V**

### *OFICINA GRAMATICAL*

#### **DADOS (Observação em pequenos grupos)**

### **CONJUNTO N.º 1**

#### **GRUPO I**

A Rita disse *que ia à festa*.

A Rita disse *um segredo*.

#### **GRUPO II**

Os alunos *que não fizeram o trabalho de casa* tiveram dificuldades.

Os alunos *preguiçosos* tiveram dificuldades.

#### **GRUPO III**

Levantei-me *quando o despertador tocou*.

Levantei-me *cedo*.

### **CONJUNTO N.º 2**

#### **GRUPO I**

a) O João sabe *que o jogo é amanhã*.

O João sabe *isso*.

b) O João sabe *que o jogo é amanhã*.

O João sabe-o.

## GRUPO II

- a) Os ecologistas defendem *que seja reduzida a circulação automóvel*.  
Os ecologistas defendem *isso*.
- b) Os ecologistas defendem *que seja reduzida a circulação automóvel*.  
Os ecologistas defendem-*no*.

## GRUPO III

- a) Agrade-me *que o João participe no jogo*.  
*Isso* agrada-me.
- b) Agrade-me *que o João participe no jogo*.  
\*Agrada-*mo*.

## GRUPO IV

- a) É provável *que ele chegue a horas*.  
*Isso* é provável.
- b) É provável *que ele chegue a horas*.  
\*É provável *o*. / \*É-*o* provável.

## ANEXO VI

### OFICINA GRAMATICAL GUIÃO DE TRABALHO N.º 1

- 1. Tipo de Atividade:** Mobilização e construção de conhecimentos (10.º ano).
- 2. Objetivos:** Conduzir os alunos ao conhecimento dos critérios distribucionais para a distinção entre orações substantivas, adjetivas e adverbiais.
- 3. Pré-requisitos:** Grupos nominal, adjetival e adverbial.
- 4. Questão a que responde:** Como se diferenciam as orações subordinadas substantivas das adjetivas e das adverbiais?
- 5. Duração estimada:** 10 minutos

1. Observe as seguintes frases simples:

- A. O Francisco anunciou uma novidade.
- B. Devolvi o livro ilustrado.
- C. Fui à rua ontem.

- 1.1. Classifique os grupos sublinhados, colocando uma cruz (X) na coluna correta.

FRASES	GRUPO NOMINAL	GRUPO ADJETIVAL	GRUPO ADVERBIAL
A. O Francisco anunciou <u>uma novidade</u> .			
B. Devolvi o livro <u>ilustrado</u> .			
C. Fui à rua <u>ontem</u> .			

2. Observe agora as frases complexas:

- D. O João disse que chegaria mais cedo.
- E. Encontrei o livro que a Rita me ofereceu.
- F. Telefona-me quando chegares a Roma.

- 2.1. Substitua as orações sublinhadas por elementos do seguinte quadro:

ilustrado	amanhã	uma adivinha
-----------	--------	--------------

I	II	III
O João disse _____.	Encontrei o livro _____.	Telefona-me _____.

2.2. A que grupo (nominal, adjetival ou adverbial) correspondem os elementos que indicou em I, II e III?

Elemento utilizado em I: **grupo** \_\_\_\_\_

Elemento utilizado em II: **grupo** \_\_\_\_\_

Elemento utilizado em III: **grupo** \_\_\_\_\_

✓ **Relembre os três grandes grupos de orações subordinadas que já estudou durante o seu percurso escolar: as orações subordinadas *substantivas*, as *adjetivas* e as *adverbiais*.**

3. Com base nas suas observações, complete a seguinte regra:

*Quando uma oração subordinada desempenha uma função característica de um grupo \_\_\_\_\_, classifica-se como oração subordinada adjetival.*

*Quando uma oração subordinada desempenha uma função característica de um grupo \_\_\_\_\_, classifica-se como oração subordinada adverbial.*

*Quando uma oração subordinada desempenha uma função característica de um grupo \_\_\_\_\_, classifica-se como oração subordinada substantiva.*

4. Classifique as orações sublinhadas:

FRASE D: \_\_\_\_\_

FRASE E: \_\_\_\_\_

FRASE F: \_\_\_\_\_

## ANEXO VII

### OFICINA GRAMATICAL GUIÃO DE TRABALHO N.º 2

1. **Tipo de Atividade:** Mobilização e construção de conhecimentos (10.º ano).
2. **Objetivos:** Conduzir os alunos ao conhecimento dos critérios para a distinção entre orações subordinadas substantivas completivas com função de sujeito e de complemento direto.
3. **Pré-requisitos:** Funções sintáticas de sujeito e de complemento direto; oração subordinada substantiva completiva.
4. **Questão a que responde:** Como diferenciar as orações subordinadas substantivas completivas com função de sujeito das completivas com função de complemento direto?
5. **Duração estimada:** 20 minutos

✓ Como pôde verificar no guião de trabalho n.º 1, uma oração subordinada substantiva desempenha uma função característica de um grupo nominal. Relembre, ainda, que as orações substantivas se dividem em subgrupos, sendo um deles o das *completivas*.

1. Atente nas seguintes frases complexas.

A. O João sabe que a loja estará aberta.

B. Os ecologistas defendem que se ponha fim à destruição das florestas.

- 1.1. Reescreva as frases, substituindo os elementos sublinhados pelo pronome demonstrativo ‘isso’.

FRASE A: \_\_\_\_\_

FRASE B: \_\_\_\_\_

- 1.2. Reescreva as frases, substituindo os elementos sublinhados pelo pronome ‘o’ (‘a’, ‘os’, ‘as’), procedendo às alterações necessárias.

FRASE A: \_\_\_\_\_

FRASE B: \_\_\_\_\_



1.3. As alterações efetuadas geraram, em todos os casos, frases corretas?

---

---

2. Observe agora os seguintes grupos de dados.

**GRUPO I**

C. Alegra-me que o exame te tenha corrido bem.

D. *Isso* alegra-me.

E. \*Alegra-mo.

**GRUPO II**

F. É verdade que Fernando Pessoa é o autor de *Mensagem*.

G. *Isso* é verdade.

H. \*É verdade o. / \*É-o verdade.

3. Compare as frases A e B (exercício 1) com as frases C e F (exercício 2) e responda às seguintes questões:

a) É possível em ambos os casos substituir a oração subordinada pelo pronome demonstrativo 'isso'?

---

---

b) Em que se distinguem quanto à posição do pronome demonstrativo 'isso'?

---

---

c) Em que casos é possível a substituição pelo pronome 'o'?

---

---

✓ Os dois testes aplicados (substituição da oração pelos pronomes ‘isso’ e ‘o’) mostram-lhe que a natureza sintática das orações sublinhadas nas frases A e B é diferente da das frases C e F.

4. Observe agora as semelhanças entre as frases simples dos grupos III e IV e as frases complexas A, B, C e F:

GRUPO III	GRUPO IV
1) O João estragou <u>esse aparelho</u> .	4) <u>Esse aparelho</u> está estragado.
2) O João estragou <i>isso</i> .	5) <i>Isso</i> está estragado.
3) O João estragou- <i>o</i> .	6) * <i>O</i> está estragado. /* <i>Está-o</i> estragado.

- 4.1. Identifique a função sintática dos grupos nominais sublinhados:

FRASE (1): \_\_\_\_\_

FRASE (4): \_\_\_\_\_

5. Identifique a função sintática das orações sublinhadas, colocando uma cruz (X) na coluna correta.

FRASES	SUJEITO	C. DIRETO
A. O João sabe <u>que a loja estará aberta</u> .		
B. Os ecologistas defendem <u>que se ponha fim à destruição das florestas</u> .		
C. Alegra-me <u>que o exame te tenha corrido bem</u> .		
F. É verdade <u>que Fernando Pessoa é o autor de <i>Mensagem</i></u> .		

6. Tendo em conta as suas observações e os exercícios realizados, formule uma regra sobre as orações subordinadas substantivas completivas com função de sujeito e completivas com função de complemento direto.

---



---



---

## **ANEXO VIII**

### *OFICINA GRAMATICAL*

#### **DADOS (Observação em pequenos grupos)**

### **CONJUNTO N.º 3**

#### **GRUPO I**

O filme esteve muito tempo no cinema.

Eu fui ver o filme.

O filme que eu fui ver esteve muito tempo no cinema.

#### **GRUPO II**

O professor é aquele.

Falámos do professor.

O professor de que falámos é aquele.

#### **GRUPO III**

O fotógrafo é excelente.

O fotógrafo trabalha com o Rui.

O fotógrafo com quem o Rui trabalha é excelente.

### **CONJUNTO N.º 4**

#### **GRUPO I**

Os meus dois irmãos, *que vivem no estrangeiro*, vêm a Portugal nas férias.

#### **GRUPO II**

Os meus dois irmãos *que vivem no estrangeiro* vêm a Portugal nas férias.

#### **GRUPO III**

O político que o povo mais apoiou perdeu as eleições.

\*Ele que o povo mais apoiou perdeu as eleições.

#### **GRUPO IV**

Maria Betânia, que é uma cantora brasileira, tem um novo espetáculo.

Ela, que é uma cantora brasileira, tem um novo espetáculo.

\*Maria Betânia que é uma cantora brasileira tem um novo espetáculo.

#### **GRUPO V**

A Sofia venceu as Olimpíadas da Língua, o que orgulhou a escola e a família.

As pessoas continuam a procurar as grandes cidades, o que causa desertificação rural.

## ANEXO IX

### OFICINA GRAMATICAL GUIÃO DE TRABALHO N.º 3

1. **Tipo de Atividade:** Mobilização e construção de conhecimentos (10.º ano).
2. **Objetivos:** Sistematizar os conhecimentos relativos à oração subordinada adjetiva, introduzindo o subgrupo das relativas; conduzir os alunos ao conhecimento dos critérios para a identificação do constituinte relativo e das suas características, bem como do antecedente do pronome relativo.
3. **Pré-requisitos:** Oração subordinada adjetiva; grupos adjetival e nominal; preposição, advérbio relativo, pronome relativo e determinante relativo.
4. **Questão a que responde:** Como identificar o constituinte relativo e o antecedente do pronome relativo?
5. **Duração estimada:** 25 minutos

✓ **Relembre o que concluiu no guião de trabalho n.º 1: uma oração subordinada adjetiva desempenha uma função característica de um grupo adjetival.**

**As orações subordinadas adjetivas dividem-se em subgrupos, sendo um deles o das relativas.**

1. Atente no seguinte conjunto de dados:

- A. Os alunos que estudam têm bons resultados.
- B. Os alunos *estudiosos* têm bons resultados.
- C. \*Os alunos *um recado* têm bons resultados.
  
- D. Os banhistas, que estavam distraídos, foram apanhados por uma onda.
- E. Os banhistas, *distraídos*, foram apanhados por uma onda.
- F. \*Os banhistas *uma adivinha* foram apanhados por uma onda.

1.1. Identifique o grupo a que pertencem os elementos “estudiosos” (frase B) e “distraídos” (frase E).

---

1.2. Explique por que razão os enunciados C e F não são frases corretas.

---

---

**1.3.** Refira a que tipo de orações subordinadas pertencem as orações sublinhadas nas frases A e D.

**2.** Observe o seguinte conjunto de dados:

**GRUPO I**

O livro custou dez euros.

A mãe comprou o livro.

**GRUPO II**

O menino com quem o Pedro está a brincar é filho da Ana.

**2.1.** Transforme as frases simples do Grupo I numa frase complexa.

**2.1.1.** Na frase complexa que construiu, há um elemento da oração subordinada que não está realizado na sua forma habitual. Identifique-o.

**2.2.** Transforme a frase complexa do Grupo II em duas frases simples.

**2.2.1.** Como ficou o elemento “com quem” na frase simples que construiu?

**2.2.2.** A que se refere “quem”?

**2.3.** Tendo em conta o que verificou nas alíneas anteriores, quais lhe parecem ser as funções do elemento “com quem”?

✓ Os elementos “que” e “com quem” são constituintes relativos: desempenham uma função na oração subordinada e retomam um constituinte da oração subordinante.

3. Sublinhe, nas frases que se seguem, as orações subordinadas e transforme-as em frases simples (coluna 2). Nas colunas 3 e 4, deverá ter em atenção os constituintes relativos, que podem assumir diferentes formatos. Identifique-os, tendo em conta as opções. Siga o exemplo dado.

FRASES COMPLEXAS	FRASES SIMPLES	CONSTITUINTE RELATIVO DA FRASE COMPLEXA	FORMATO DO CONSTITUINTE (pronome; advérbio; determinante + nome; preposição + pronome)
a) A pintura, que é a arte do belo, seduz os espíritos sensíveis.	<i>A pintura seduz os espíritos sensíveis.</i> <i>A pintura é a arte do belo.</i>	<i>que</i>	<i>pronome</i>
b) O debate a que assisti foi muito renhido.			
c) O meu pai, que é bom nadador, está de férias.			
d) Camões, cuja obra hoje conhecemos, percorreu várias terras da Ásia.			
e) Este é o cirurgião de que te falei.			
f) Aquelas pessoas, por quem era respeitado, aplaudiram-no.			
g) O jardim onde as crianças brincam é enorme.			

4. Identifique, para cada frase complexa do exercício anterior, a *expressão lexical* recuperada pelo pronome relativo na oração subordinada.

FRASE a): \_\_\_\_\_

FRASE b): \_\_\_\_\_

FRASE c): \_\_\_\_\_

FRASE d): \_\_\_\_\_

FRASE e): \_\_\_\_\_

FRASE f): \_\_\_\_\_

FRASE g): \_\_\_\_\_

5. Complete as duas regras que se seguem, partindo das suas observações:

✓ Uma oração subordinada adjetiva relativa é introduzida por um \_\_\_\_\_, que pode ser \_\_\_\_\_ (consistindo apenas no \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_) ou complexo (se contém mais palavras, como uma \_\_\_\_\_ e um pronome ou um \_\_\_\_\_ e um nome).

✓ O pronome relativo recupera uma \_\_\_\_\_, a que chamamos *antecedente*. Este último é modificado pela oração \_\_\_\_\_ e encontra-se na oração \_\_\_\_\_.



## **ANEXO X**

### **OFICINA GRAMATICAL GUÍÃO DE TRABALHO N.º 4**

- 1. Tipo de Atividade:** Mobilização e construção de conhecimentos (10.º ano).
- 2. Objetivos:** Conduzir os alunos ao conhecimento dos critérios para a distinção entre orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e relativas explicativas.
- 3. Pré-requisitos:** Oração subordinada adjetiva; constituinte relativo; antecedente; modificador restritivo do nome e modificador apositivo do nome.
- 4. Questão a que responde:** Como se diferenciam as orações subordinadas adjetivas relativas restritivas das relativas explicativas?
- 5. Duração estimada:** 30 minutos

- 1.** Atente nas seguintes frases complexas:

**A.** Os meus dois irmãos, que vivem no estrangeiro, vêm a Portugal nas férias.

**B.** Os meus dois irmãos que vivem no estrangeiro vêm a Portugal nas férias.

- 1.1.** Compare as frases A e B e responda às seguintes questões:

- a)** Quantos irmãos tem o falante em cada caso?

---

---

- b)** Em qual delas é que a oração relativa serve para delimitar um grupo dentro de um grupo maior?

---

- c)** Em qual delas é que a oração relativa serve para acrescentar uma informação complementar?

---

2. Observe agora os seguintes grupos de dados:

**GRUPO I**

C. O político que o povo mais apoiou perdeu as eleições.

D. \*Ele que o povo mais apoiou perdeu as eleições.

**GRUPO II**

E. Maria Betânia, que é uma cantora brasileira, tem um novo espetáculo.

F. Ela, que é uma cantora brasileira, tem um novo espetáculo.

3. Compare as frases dos Grupos I e II (exercício 2) e responda à questão:

a) Em que caso é possível substituir o antecedente pelo pronome pessoal 'ele' ('ela, eles, elas')?

---

---

✓ As orações subordinadas adjetivas relativas com antecedente explícito podem ser de dois tipos: *restritivas e explicativas*.

4. Tendo em conta o que observou, classifique, de forma completa, as orações sublinhadas:

FRASE A: \_\_\_\_\_

FRASE B: \_\_\_\_\_

FRASE C: \_\_\_\_\_

FRASE E: \_\_\_\_\_

✓ À semelhança de um grupo adjetival, as orações subordinadas adjetivas relativas também desempenham uma função sintática dentro da frase complexa.

5. Observe agora as semelhanças entre as frases simples G e H e as frases complexas I e J:

FRASES SIMPLES	FRASES COMPLEXAS
G. Os alunos <u>estudiosos</u> têm bons resultados.	I. Os alunos <u>que estudam</u> têm bons resultados.
H. Os banhistas, <u>distráidos</u> , foram apanhados por uma onda.	J. Os banhistas, <u>que estavam distraídos</u> , foram apanhados por uma onda.

5.1. Identifique a função sintática dos grupos adjetivais sublinhados nas frases simples:

FRASE G: \_\_\_\_\_

FRASE H: \_\_\_\_\_

6. Identifique a função sintática das orações sublinhadas, colocando uma cruz (X) na coluna correta.

FRASES	MODIFICADOR RESTRITIVO DO NOME	MODIFICADOR APOSITIVO DO NOME
I. Os alunos <u>que estudam</u> têm bons resultados.		
J. Os banhistas, <u>que estavam distraídos</u> , foram apanhados por uma onda.		

7. Tendo em conta as suas observações e os exercícios realizados, formule uma regra sobre a distinção entre orações subordinadas adjetivas relativas restritivas e relativas explicativas, **referindo-se a:**

- i) **pontuação utilizada;**
- ii) **tipo de informação veiculada pela oração relativa;**
- iii) **função sintática da oração relativa;**
- iv) **aplicação do teste de substituição da oração relativa pelo pronome pessoal ‘ele’;**

---

---

---

---

---

---

---

---

- ✓ Até este ponto, estudou as orações relativas com antecedentes nominais. Algumas orações relativas explicativas podem, contudo, modificar a oração subordinante ao serem introduzidas por um constituinte relativo que retoma toda a oração sem restringir a sua referência:

Ex.: A Sofia venceu as Olimpíadas da Língua, o que orgulhou a escola e a família.

Trata-se, por isso, de uma oração *relativa de frase*. Neste caso, o antecedente é toda a oração subordinante.

8. Observe a seguinte frase:

K. As pessoas continuam a procurar as grandes cidades, o que causa desertificação rural.

- 8.1. Transcreva:

a) a oração subordinada adjetiva relativa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) o constituinte relativo: \_\_\_\_\_

c) o antecedente do pronome relativo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 8.2. Classifique a oração relativa presente na frase K.

\_\_\_\_\_

9. Tendo em conta as suas observações e os exercícios realizados, formule uma regra sobre a **distinção** entre orações relativas com antecedentes nominais e relativas de frase.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO XI

### OFICINA GRAMATICAL

#### DADOS (Observação em pequenos grupos)

#### CONJUNTO N.º 5

##### GRUPO I

O gato fugiu.

*O gato* roubou o peixe.

*Ele* roubou o peixe.

O gato *que* roubou o peixe fugiu.

##### GRUPO II

O gato é tigrado.

Eu vi *o gato* na varanda.

Eu vi-*o* na varanda.

O gato *que* eu vi na varanda é tigrado.

##### GRUPO III

Os alunos ainda não saíram.

O professor entregou o exame *aos alunos*.

O professor entregou-*lhes* o exame.

\*Os alunos que o professor entregou o exame ainda não saíram.

Os alunos *a quem/ aos quais* o professor entregou o exame ainda não saíram.

##### GRUPO IV

O Hugo pôs os livros *na prateleira*.

a) \*O Hugo pôs os livros.

b) \*O que fez o Hugo na prateleira?

\*Pôs os livros.

c) \*A prateleira, que o Hugo pôs os livros, é pouco resistente.

A prateleira, *na qual/ onde* o Hugo pôs os livros, é pouco resistente.

## **GRUPO V**

O Pedro desmaiou *na sala de cinema*.

- a) O Pedro desmaiou.
- b) O que aconteceu ao Pedro na sala de cinema?

Desmaiou.

- c) \*A sala de cinema, que o Pedro desmaiou, é grande.

A sala de cinema, *onde/ na qual* o Pedro desmaiou, é grande.

## ANEXO XII

### OFICINA GRAMATICAL GUIÃO DE TRABALHO N.º 5

- 1. Tipo de Atividade:** Mobilização e construção de conhecimentos (10.º ano).
- 2. Objetivos:** Conduzir os alunos ao conhecimento dos critérios para a identificação da função sintática do constituinte relativo.
- 3. Pré-requisitos:** Oração subordinada adjetiva relativa restritiva e explicativa e respetivas funções sintáticas na frase complexa; constituinte relativo e respetivo formato; antecedente; funções sintáticas de sujeito, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo e modificador do grupo verbal.
- 4. Questão a que responde:** Como identificar a função sintática do constituinte relativo?
- 5. Duração estimada:** 35 minutos

✓ Como pôde verificar no guião de trabalho n.º 4, a oração subordinada adjetiva relativa possui uma função sintática dentro da frase complexa. Pode funcionar como *modificador restritivo do nome* (sendo, assim, uma relativa restritiva) ou como *modificador apositivo do nome* (sendo uma relativa explicativa).

1. Identifique a função sintática dos elementos sublinhados, colocando uma cruz (X) na coluna correta.

FRASES	SUJEITO	C. DIRETO	C. INDIRETO
a) <u>A turma</u> é encantadora.			
b) O Hugo deu a prenda <u>à namorada</u> .			
c) Comeram <u>os chocolates</u> num instante.			
d) <u>O Rui, a Rita e eu</u> andámos juntos na escola.			

2. Atente no seguinte par de frases simples:

#### GRUPO I

- A. A turma é encantadora.
- B. A turma está aqui presente.

**2.1.** Identifique a função sintática dos elementos sublinhados em cada frase.

FRASE A: \_\_\_\_\_

FRASE B: \_\_\_\_\_

**3.** Observe a seguinte frase complexa, resultante da junção das frases simples A e B:

*A turma que está aqui presente é encantadora.*

**3.1.** Sublinhe a oração subordinada.

**3.1.1.** Classifique, de forma completa, a oração que sublinhou.

\_\_\_\_\_

**3.1.2.** Identifique o constituinte relativo e o respetivo formato (relembre o trabalho realizado no guião n.º 3).

\_\_\_\_\_

**3.1.3.** Transcreva o antecedente do pronome relativo.

\_\_\_\_\_

**3.1.4.** Identifique a função sintática do grupo nominal em que se integra a oração relativa.

\_\_\_\_\_

**3.2.** Relembre a frase simples B (exercício 2).

Atente agora no constituinte relativo da frase complexa.

**3.2.1.** Que elemento da frase simples B está o constituinte relativo a substituir?

\_\_\_\_\_

**3.2.2.** Recorde a função sintática do elemento sublinhado na frase B.

Indique agora a função sintática do constituinte relativo da frase complexa.

\_\_\_\_\_



4. Atente nos seguintes pares de frases simples:

**GRUPO II**

C. Os chocolates eram deliciosos.

D. A Joana comeu os chocolates ontem.

**GRUPO III**

E. A Ana é simpática.

F. O Hugo ofereceu uma flor à Ana.

4.1. Identifique a função sintática dos elementos sublinhados em cada frase.

FRASE C: \_\_\_\_\_

FRASE D: \_\_\_\_\_

FRASE E: \_\_\_\_\_

FRASE F: \_\_\_\_\_

4.2. Transforme os pares de frases **C e D** e **E e F** em frases complexas, iniciando-as por:

FRASES C e D: *Os chocolates* \_\_\_\_\_

FRASES E e F: *A Ana* \_\_\_\_\_

4.2.1. Identifique as orações subordinadas e classifique-as de forma completa.

---

---

4.2.2. Identifique os constituintes relativos e os respectivos formatos.

---

4.2.3. Transcreva os antecedentes dos pronomes relativos.

---

**4.2.4.** Identifique as funções sintáticas dos grupos nominais em que se integram as orações relativas.

---

**4.2.5.** Identifique as funções sintáticas dos constituintes relativos das frases complexas e compare-as com a função sintática dos elementos sublinhados nas frases **D** e **F**. Que conclusões retira?

---

✓ **À semelhança dos constituintes das frases simples, o constituinte relativo também desempenha uma função sintática dentro da oração subordinada adjetiva relativa.**

**5.** Identifique a função sintática dos elementos sublinhados, colocando uma cruz (X) na coluna correta.

FRASES	COMPLEMENTO OBLÍQUO	MODIFICADOR DO GRUPO VERBAL
a) Gostei <u>desse filme</u> !		
b) A Ana trabalha <u>em Espanha</u> .		
c) Os pescadores almoçaram <u>no barco</u> .		
d) Eles foram <u>para Itália</u> .		

**6.** Observe os seguintes grupos de dados.

#### **GRUPO IV**

**G.** O Hugo pôs os livros na prateleira.

**H.** \*O Hugo pôs os livros.

**I.** \*O que fez o Hugo na prateleira?

\*Pôs os livros.

#### **GRUPO V**

**J.** O Pedro desmaiou na sala de cinema.

**K.** O Pedro desmaiou.

**L.** O que aconteceu ao Pedro na sala de cinema?

Desmaiou.

**6.1.** Compare as frases **G** e **J** e responda às seguintes questões:

a) É possível em ambos os casos eliminar os constituintes sublinhados?

---

b) Ao aplicar o teste da pergunta iniciada por “O que fez...?” ou “O que aconteceu a...?” (enunciados **I** e **L**), em qual dos casos o teste resulta agramatical?

---

✓ Os dois testes aplicados (eliminação do constituinte e formulação da pergunta “O que fez/ o que aconteceu + sujeito + complemento oblíquo/ modificador do grupo verbal?) mostram-lhe que a natureza sintática do constituinte sublinhado na frase **G** é diferente da que tem o da frase **J**.

**6.2.** Identifique a função sintática dos elementos sublinhados:

FRASE **G**: \_\_\_\_\_

FRASE **J**: \_\_\_\_\_

**7.** Atente agora nas frases complexas:

**M.** A prateleira, na qual o Hugo põe o livro, é pouco resistente.

**N.** A sala de cinema, na qual o Pedro desmaiou, é grande.

**7.1.** Refira, para as duas frases, o:

a) Antecedente do pronome relativo:

---

---

b) Função sintática do grupo nominal em que se integra a oração relativa:

---

---

c) Constituinte relativo e respetivo formato:

---

---

**d) Função sintática do constituinte relativo:**

---

---

**e) Outro formato possível para o constituinte relativo:**

---

---

**8. Complete a regra que se segue, partindo das suas observações:**

✓ À semelhança da oração relativa dentro da frase complexa, o \_\_\_\_\_ também desempenha uma função \_\_\_\_\_ dentro da oração \_\_\_\_\_. Essa função é independente da função sintática do \_\_\_\_\_ que inclui a oração relativa.

## ANEXO XIII

### OFICINA GRAMATICAL

#### DADOS (Observação em pequenos grupos)

### CONJUNTO N.º 6

#### GRUPO I

A casa é aquela.

Eu desejo *uma casa*.

A casa *que* eu desejo é aquela.

\*A casa de *que* eu desejo é aquela.

A matéria saiu no exame.

Estudaste *a matéria*.

A matéria *que* estudaste saiu no exame.

\*A matéria de *que* estudaste saiu no exame.

#### GRUPO II

O sumo é o de maçã.

Eu gosto *de sumo*.

\*O sumo que eu gosto é o de maçã.

O sumo *de que* eu gosto é o de maçã.

O creme saiu do mercado.

Confio mais *no creme Nivea*.

\*O creme que mais confio saiu do mercado.

O creme *em que* mais confio saiu do mercado.

#### GRUPO III

O gato está ali.

O Pedro é o dono *do gato*.

\*O gato que o Pedro é dono está ali.

O gato *de que* o Pedro é dono está ali.

A Inês conhece-me bem.

Sou chefe *da Inês*.

\*A Inês que sou chefe conhece-me bem.

A Inês *de quem* sou chefe conhece-me bem.

#### **GRUPO IV**

Há algumas decisões.

Eu não abdicó de tomar *algumas decisões*.

\*Há algumas decisões *que* eu não abdicó de *as* tomar.

Há algumas decisões que eu não abdicó de tomar.

#### **GRUPO V**

O jornal revelou o local.

O acusado alegadamente realizou o assalto *nesse local*.

\*O jornal revelou o local *onde* o acusado alegadamente *ali* realizou o assalto.

O jornal revelou o local *onde* o acusado alegadamente realizou o assalto.

## ANEXO XIV

### OFICINA GRAMATICAL GUIÃO DE TRABALHO N.º 6

- 1. Tipo de Atividade:** Mobilização e construção de conhecimentos (10.º ano).
- 2. Objetivos:** Conduzir os alunos ao conhecimento dos critérios para a identificação de fenómenos de inserção ou supressão de preposição e de retoma do pronome relativo por um pronome ou advérbio.
- 3. Pré-requisitos:** Oração subordinada adjetiva relativa restritiva e explicativa; constituinte relativo e respetivo formato; funções sintáticas de sujeito, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, modificador do grupo verbal, complemento do nome e modificador do nome.
- 4. Questão a que responde:** Como identificar fenómenos de inserção ou supressão de preposição e de retoma do pronome relativo por um pronome ou advérbio?
- 5. Duração estimada:** 50 minutos

✓ Como pôde verificar no guião de trabalho n.º 5, o constituinte relativo desempenha uma função sintática dentro da oração subordinada adjetiva relativa. O constituinte relativo apresentará, então, um determinado formato, consoante a função sintática que desempenha.

1. Observe o seguinte conjunto de dados:

#### GRUPO I

- A. Os cidadãos são educados.
- B. Tu cumprimentas os cidadãos.

#### GRUPO II

- C. O homem de quem a polícia suspeita será preso.

- 1.1.** Transforme o par de frases A e B numa frase complexa, iniciando-a por:

*Os cidadãos* \_\_\_\_\_

- 1.2.** Identifique a função sintática do constituinte relativo que utilizou em 1.1.

\_\_\_\_\_

- 1.3.** Sublinhe e classifique a oração subordinada presente na frase C.

\_\_\_\_\_

1.4. Transforme a frase complexa C em duas frases simples.

---

---

1.5. Atente na forma verbal “suspeita”. Que tipo de complemento é exigido por este verbo?

---

---

1.5.1. Identifique o complemento desse verbo na frase simples (que construiu na alínea 1.4.) e na frase complexa C. O que conclui?

---

---

✓ No caso de o verbo da oração relativa seleccionar um complemento introduzido por uma preposição, não é possível suprimir essa preposição. Assim sendo, esta última integra o constituinte relativo.

2. Preencha a tabela, seguindo as instruções dadas em cada coluna. Veja o exemplo.

Frases complexas	Verbo ou nome envolvido	Preposição selecionada: “em”, “de” ou Ø?  Construir um exemplo numa frase simples.	Relativo na frase:  “em que”, “de que” ou “que”	A frase respeita a norma padrão do Português?
a) A rua que tu moras é ali.	<b>morar</b>	<i>em</i> <i>Tu moras naquela rua.</i>	<i>que</i>	<i>não</i>
b) Esta é a casa que eu desejo há anos.	<b>desejar</b>			
c) O sumo que eu mais gosto é o de maçã.	<b>gostar</b>			



d) O creme que tu mais confias saiu do mercado.	<b>confiar</b>			
e) O livro que tu me falaste é ótimo.	<b>falar</b>			
f) As matérias de que estudaste não saíram no exame.	<b>estudar</b>			
g) Aquilo que não acredito é que o professor volte a faltar.	<b>acreditar</b>			
h) Os cães que tenho medo são aqueles.	<b>medo</b>			
i) O clube de que és treinador foi estupendo!	<b>treinador</b>			

**2.1.** Reescreva as frases que considerou desviantes de forma a respeitarem a norma padrão do português.

---



---



---



---

**2.2.** Nas orações subordinadas das frases **h)** e **i)**, que classe de palavras seleciona a preposição “de”?

---

**3.** Preencha o quadro que se segue, marcando uma cruz (X) na coluna adequada.

FRASES	PADRÃO	NÃO PADRÃO
a) A mulher que tu reconheceste chegou.		
b) Esta é a casa que eu tenho pânico.		
c) O filme que entra o Tom Cruise já estreou.		
d) O serviço de que dependes funciona ali.		

3.1. Sublinhe as orações subordinadas presentes nas frases complexas do quadro acima.

3.2. Reescreva as frases que considerou “não padrão” e justifique, para cada caso, a alteração que propôs.

---

---

---

---

4. Observe o anúncio publicitário que se segue.



4.1. Considere a seguinte frase complexa, adaptada do anúncio publicitário:

*O cálcio que necessita é essencial.*

4.1.1. Sublinhe a oração subordinada.

4.1.2. Transforme a frase complexa apresentada em duas frases simples.

---

---

4.1.2.1. Da frase simples que construiu, transcreva o complemento selecionado pelo verbo “necessitar” e identifique a respetiva função sintática.

---

**4.1.3.** Tendo em conta as suas observações, considera que a oração subordinada está de acordo com a norma padrão do português? Justifique a sua resposta.

---

---

**4.1.4.** Reescreva a oração subordinada de acordo com a norma e classifique-a.

---

✓ Note que, no mesmo anúncio, existe uma outra oração subordinada: “que consome o cálcio”. Esta oração é uma subordinada substantiva completiva (com função sintática de complemento do nome, neste caso, “certeza”). Ainda que não tenhamos trabalhado nesta oficina gramatical as orações substantivas deste tipo, tem neste momento dados suficientes para analisar essa oração subordinada, compreendendo se a mesma respeita a norma padrão.

**5.** Atente na frase simples: *Eu tenho a certeza da resposta.*

**5.1.** Transcreva o complemento selecionado pelo nome “certeza” e identifique a respetiva função sintática.

---

**5.2.** Atente agora na frase complexa do anúncio publicitário (exercício 4).

Parece-lhe que a oração subordinada substantiva completiva respeita a norma padrão? Justifique a sua resposta.

---

---

---

**6.** Reescreva a frase do anúncio, operando todas as alterações necessárias para que respeite a norma padrão.

---

7. Complete a regra que se segue, partindo das suas observações:

Na norma padrão do Português, na construção de orações subordinadas adjetivas relativas, é sempre necessário observar o \_\_\_\_\_ ou o \_\_\_\_\_ que selecionam o constituinte relativo. Se aqueles selecionarem preposições, como \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_, o constituinte relativo será obrigatoriamente introduzido por essas preposições.

8. Observe os seguintes grupos de dados:

**GRUPO III**

- D. A Maria escreveu um livro.
- E. Ainda não li *o livro*.
- F. \*Ainda não li o livro que a Maria o escreveu.

**GRUPO IV**

- G. O jornal revelou o local.
- H. O acusado realizou o assalto *nesse local*.
- I. \*O jornal revelou o local onde o acusado ali realizou o assalto.

8.1. Sublinhe as orações subordinadas presentes nos enunciados **F** e **I**.

8.1.1. Classifique as orações que sublinhou.

---

8.1.2. Em cada oração subordinada, há um dos constituintes que se repete, tornando o enunciado agramatical. Transcreva os elementos em questão e refira as classes de palavras a que estes pertencem.

---

8.1.3. Formule corretamente as orações subordinadas.

---

---

- ✓ No caso dos enunciados F e I, estamos perante orações relativas conhecidas por utilizarem um pronome ou advérbio que retoma o pronome relativo. Esta estratégia, à semelhança da que elimina as preposições que introduzem o constituinte relativo, é cada vez mais frequente, sobretudo no discurso oral dos falantes.

9. Complete a regra que se segue, partindo das suas observações:

A retoma do pronome relativo por um \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ dentro da oração subordinada é uma construção que não é aceite na \_\_\_\_\_.

## **ANEXO XV**

### **OFICINA GRAMATICAL**

#### **EXERCÍCIOS DE TREINO (Guiões de Trabalho n.º 1 a 4)**

**1.** Sublinhe e classifique, de forma completa, as orações subordinadas.

a) A empresa que vendeu o antivírus tem toda a responsabilidade.

---

b) Disse que ia à rua.

---

c) Correu tão depressa que tropeçou.

---

d) O Manuel julgou que receberia o diploma.

---

e) Os jogadores que eram titulares foram chamados pelo treinador.

---

f) Saí tão tarde do trabalho que já não fui à reunião.

---

g) Cristiano Ronaldo, que é o melhor jogador mundial, tem recebido inúmeros prémios.

---

h) Só entraram no estádio os jornalistas que estavam identificados.

---

i) Agrada-me que o Filipe trabalhe naquele hospital.

---

**2.** Atente nas seguintes frases complexas:

a) O secretário esperava que o ministro viesse à conferência.

b) É certo que ele não teve uma atitude correta.

**2.1.** Sublinhe as orações subordinadas e classifique-as.

---

---

**2.2.** Identifique a função sintática das orações que sublinhou, justificando a sua resposta com a apresentação dos testes que lhe permitiram tirar as suas conclusões.

---

---

---

---

**3.** De entre as frases que se seguem, selecione duas orações relativas explicativas e duas orações relativas restritivas.

1. *Espero que faças os trabalhos de casa.*
2. *O bebé que estava a chorar levou uma vacina.*
3. *O escritor que ganhou o Prémio Camões é português.*
4. *A Paula, que é uma excelente cientista, foi para o Canadá.*
5. *Era bom que lhes desses uma explicação.*
6. *O prato, que está em cima da mesa, é antiquíssimo.*

**4.** Preencha os espaços com a forma adequada do constituinte relativo.

- a) O José, \_\_\_\_\_ pai se chama Henrique, também vai connosco.
- b) Os amigos \_\_\_\_\_ emprestara a casa chegaram na véspera.
- c) Procuro um apartamento \_\_\_\_\_ possa arrumar todos os meus livros!
- d) Os banhistas foram apanhados por uma onda, \_\_\_\_\_ provocou o pânico.
- e) Os documentários \_\_\_\_\_ me falaste têm muita qualidade.
- f) O adepto \_\_\_\_\_ estava na primeira fila cumprimentou o jogador.
- g) Não me parece que tu, \_\_\_\_\_ estás sempre atento, tenhas uma má nota.
- h) Chegaram atrasados, \_\_\_\_\_ originou grande agitação na turma.
- i) Os surfistas \_\_\_\_\_ conversámos não puderam participar na prova.

**4.1.** Refira o formato de cada constituinte relativo que utilizou.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_

- g) \_\_\_\_\_  
h) \_\_\_\_\_  
i) \_\_\_\_\_

**4.2.** Identifique o antecedente de cada pronome, advérbio ou determinante relativos que indicou.

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_  
d) \_\_\_\_\_  
e) \_\_\_\_\_  
f) \_\_\_\_\_  
g) \_\_\_\_\_  
h) \_\_\_\_\_  
i) \_\_\_\_\_

**4.3.** Identifique e classifique as orações subordinadas que constituem a frase g).

---

---

**4.4.** De todas as frases indicadas no exercício 4, destaque as que apresentam orações relativas de frase.

---

**5.** Atente nas seguintes frases:

*O meu cunhado que vive em Londres vem ao casamento.*

*O meu cunhado, que vive em Londres, vem ao casamento.*

**5.1.** Explique a diferença de significado que existe entre elas, justificando a sua resposta.

---

---

---

---



## ANEXO XVI

### OFICINA GRAMATICAL

#### EXERCÍCIOS DE TREINO (Guiões de Trabalho n.º 5 e 6)

1. Identifique a função sintática dos elementos sublinhados.

a) Alguns alunos do primeiro ano aos quais o professor entregou o exame ainda não saíram.

\_\_\_\_\_

b) O cão que vimos na clínica veterinária é enorme.

\_\_\_\_\_

c) A mesa onde pus as revistas é aquela.

\_\_\_\_\_

d) Não sabemos do cão que estava no canil de Viseu.

\_\_\_\_\_

e) Encontrei a senhora a quem deram um ramo de flores.

\_\_\_\_\_

f) O pátio no qual as crianças brincam é amplo.

\_\_\_\_\_

g) O filme de que mais gosto está agora nos cinemas!

\_\_\_\_\_

h) Foram à uma aula de Filosofia, que decorreu no auditório da escola.

\_\_\_\_\_

2. Preencha o quadro que se segue, marcando uma cruz (X) na coluna adequada.

FRASES	PADRÃO	NÃO PADRÃO
a) A casa de que desejo é aquela.		
b) Esta é uma investigação que nós estamos muito interessados.		



## **ANEXO XVII**

### **TESTE DE AVALIAÇÃO DO 3.º PERÍODO**

#### **TESTE A – GRUPO II**

**Leia o texto que se segue.**

<sup>1</sup> São onze da manhã de uma noite não dormida quando chego ao Lubango. Parti de Santa Clara, a fronteira de Angola com a Namíbia, às cinco da tarde de ontem. Foram necessárias dezoito horas para conduzir 450 Km – tento fazer contas, indeciso se incluir ou não na média horária as três horas de descanso, entre as duas e as cinco da manhã, debaixo de um embondeiro.

<sup>5</sup> Estou tão cansado, que acabo é por não fazer contas nenhuma. Já não sou um adolescente, noites em branco dão-me cabo do dia. Agora, devia recolher ao quarto, tomar um duche, deitar-me e descansar. Mas o Lubango será para mim uma viagem no tempo, e a primeira etapa dessa viagem é a adolescência. Não a que vivi quando era a minha altura de a viver, mas a que estou a viver agora – porque me passa o sono, e uma energia alegre substitui o cansaço quando chego ao Lubango. Uma energia adolescente.

<sup>10</sup> Apetece-me devorar o centro desta cidade. Caminhar por todas as calçadas portuguesas, tomar um café em todos os cafés que apresentam o triângulo *Delta* pendurado por cima da porta, comprar carcaças e papos-secos em todas as mercearias e minimercados que se chamem “Tio Patinhas”, “Silva & Silva”, “Elite”, “Benfica”, pedir o prato do dia em qualquer tasca que proponha “prego no prato” e “bacalhau com todos”.

Estas banalidades que me estão a emocionar têm de ser postas em perspetiva: ando a viajar há várias semanas por África, e de repente chego a casa sem sair de África. “Vá para dentro lá fora” podia ser o *slogan* desta cidade se ela se quisesse promover turisticamente em Portugal.

A segunda etapa da viagem no tempo é a infância – a minha. Desta vez, regresso definitivamente aos anos da escola primária quando vejo a fachada das escolas primárias da antiga cidade de Sá da Bandeira. E as outras fachadas: o hospital, o grande hotel, o prédio da cooperativa, o palácio da Justiça, a sede do grémio, a estação de comboios, a garagem de autocarros. São as fachadas que vigoravam nas cidades portuguesas da minha infância, e o Lubango é uma cidade ancorada em 1975 – o meu primeiro ano na primária, o último ano em que se construiu aqui.

Gonçalo Cadilhe, *África Acima*, 2007, Alfragide, Oficina do Livro, 8.ª edição.

#### **VERSÃO A**

**2. Responda de forma correta aos itens apresentados.**

**2.1. Atente na seguinte oração: “que apresentam o triângulo *Delta* pendurado por cima da porta” (l. 11).**

**2.1.1. Classifique a oração transcrita.**

**2.1.2. Identifique a função sintática do constituinte sublinhado.**

**2.2. Atente na frase complexa:**

*A viagem que necessito é, acima de tudo, interior.*

**2.2.1. Considera que a frase segue a norma padrão do Português? Justifique a sua resposta.**

## VERSÃO B

2. Responda de forma correta aos itens apresentados.

2.1. Atente na seguinte oração: “que vigoravam nas cidades portuguesas da minha infância” (ll. 20-21).

2.1.1. Classifique a oração transcrita.

2.1.2. Identifique a função sintática do constituinte sublinhado.

2.2. Atente na frase complexa:

*O Lubango é a cidade que mais gosto.*

2.2.1. Considera que a frase segue a norma padrão do Português? Justifique a sua resposta.

## TESTE B - GRUPO II

**Leia o texto que se segue.**

55 O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.

— *Não temos dinheiro* — fungou a mãe entre soluços.

— *Não importa* — respondeu o doutor. Que ele mesmo assumiria as despesas. E que seria ali mesmo, na sua clínica, que o menino seria sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu.

60 Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios:

— *Não pare, meu filho. Continue lendo...*

Mia Couto, “O menino que escrevia versos”, in *O fio de missangas*

## VERSÃO C

2. Responda de forma correta aos itens apresentados.

2.1. Atente na seguinte oração: “onde está internado o menino” (l. 61).

2.1.1. Classifique a oração transcrita.

2.1.2. Identifique o formato do constituinte sublinhado.

2.2. Atente na frase complexa:

*O livro em que o menino mais confiava era aquele.*

2.2.1. Considera que a frase segue a norma padrão do Português? Justifique a sua resposta.

## ANEXO XVIII



### ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA TESTE DE AVALIAÇÃO – 10.º ANO

Professores estagiários: Ana Margarida Almeida e António Seabra

#### Grupo I

##### A. Leia, atentamente, o poema de Luís de Camões.

Erros meus, má fortuna, amor ardente  
em minha perdição se conjuraram;  
os erros e a Fortuna sobejaram,  
que para mim bastava o amor somente.

5 Tudo passei; mas tenho tão presente  
a grande dor das cousas que passaram  
que as magoadas iras me ensinaram  
a não querer já nunca ser contente.

Errei todo o discurso de meus anos;  
10 dei causa [a] que a Fortuna castigasse  
as minhas mal fundadas esperanças.

De amor não vi senão breves enganos.  
Oh! quem tanto pudesse que fartasse  
este meu duro génio de vinganças!

**Luís de Camões, *Rimas*, 1994**

v. 2 – *conjuraram*: convocar para; conspirar  
v. 3 – *sobejaram*: sobejavam (eram em excesso)  
v. 9 – *discurso*: decurso

**Responda com frases corretamente estruturadas aos itens que se seguem.**

1. Caracterize o estado de espírito do sujeito poético, dando dois exemplos.

2. Atente no primeiro verso do poema: “Erros meus, má fortuna, amor ardente”.

2.1. Conclua acerca da importância das palavras sublinhadas para a construção do sentido do texto.

3. Justifique a maiusculização da palavra “Fortuna” (v.10).

4. Este poema aproxima-se do texto de memórias, dado o tema e as formas linguísticas a que recorre.

4.1. Justifique a afirmação anterior, referindo-se, por um lado, ao papel da memória e, por outro, aos tempos verbais utilizados.

5. Analise a estrutura externa do poema.

#### B.

1. Selecione, em cada um dos itens que se seguem, a única opção para obter uma afirmação correta. Escreva, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

1.1. O Renascimento marca a separação entre...

- A. a Idade Média e a Idade Moderna.
- B. a Antiguidade e a Idade Média.
- C. a Idade Moderna e a Contemporaneidade.
- D. a Antiguidade e a Idade Moderna.

1.2. Duas características fundamentais deste período histórico são...

- A. a ligação à Cultura Clássica e a supervalorização do Homem.
- B. a ligação à Cultura Antiga e a subvalorização do Homem.
- C. a ligação à Cultura Clássica e a subvalorização do Homem.
- D. a ligação à Cultura Antiga e a supervalorização de Deus.

1.3. Um dos grandes artistas do Renascimento Português foi...

- A. Miguel Ângelo.
- B. Leonardo da Vinci.
- C. Grão Vasco.
- D. Diogo de Macedo.



Camões e D. Sebastião, José de Guimarães

2. Indique três características do Classicismo.

### Grupo III

**Imagine que é o Rei D. João III e que acaba de autorizar a libertação de Camões da Cadeia do Tronco.**

Redija uma carta régia, de 150 a 200 palavras, dirigida a Luís Vaz de Camões, referindo-se a: i) factos que motivaram quer a prisão quer a libertação; ii) condições da libertação; iii) eventuais pedidos e/ou conselhos para o futuro; iv) outros.

Não esquecer de rever o texto produzido antes de o dar por finalizado.

### PARA O DOCENTE:

#### CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO E RESPETIVOS CENÁRIOS DE RESPOSTA

**GRUPO I** ..... 100 pontos

**A**  
**1** .....15

#### Critérios específicos de classificação

Aspetos de conteúdo (C).....9

NÍVEIS DE DESEMPENHO	ASPETOS DE CONTEÚDO	PONTUAÇÃO
4	Caracteriza, com clareza, o estado de espírito do sujeito poético, fornecendo dois exemplos a partir do texto, citados adequadamente.	9

3	<p>Caracteriza, com clareza, o estado de espírito do sujeito poético, fornecendo dois exemplos a partir do texto, citados com incorreções.</p> <p><b>ou</b></p> <p>Caracteriza, com clareza, o estado de espírito do sujeito poético, fornecendo apenas um exemplo a partir do texto, citado adequadamente.</p>	7
2	<p>Caracteriza, com clareza, o estado de espírito do sujeito poético, sem fornecer qualquer exemplo.</p> <p><b>ou</b></p> <p>Caracteriza, de forma imprecisa, o estado de espírito do sujeito poético, fornecendo dois exemplos poucos adequados / com imprecisões de citação.</p>	5
1	Caracteriza vagamente o estado de espírito do sujeito poético, sem fornecer qualquer exemplo.	3

Aspetos de organização e correção linguística (F) ..... 6 pontos  
 Estruturação do discurso ..... 3 pontos  
 Correção linguística ..... 3 pontos

### Cenário de resposta

O sujeito poético encontra-se:

- melancólico (vv. 5-6);
- infeliz e conformado (v. 8);
- magoado (vv. 10-11).
- triste, desgostoso e desiludido com a sua existência (vv. 9-11);
- desencantado (v. 12).

2.1 .....15

### CrITÉRIOS específicos de classificação

Aspetos de conteúdo (C).....9

NÍVEIS DE DESEMPENHO	ASPETOS DE CONTEÚDO	PONTUAÇÃO
4	Conclui, com clareza, acerca da importância das palavras sublinhadas para a construção do texto, explicando brevemente cada uma.	9
3	Conclui, com clareza, acerca da importância das palavras sublinhadas para a construção do texto, explicando brevemente apenas duas delas.	7

2	Conclui acerca da importância das palavras sublinhadas para a construção do texto, fornecendo uma explicação pouco adequada ou imprecisa.	5
1	Conclui vagamente acerca da importância das palavras sublinhadas para a construção do texto.	3

Aspetos de organização e correção linguística (F) ..... 6 pontos  
 Estruturação do discurso ..... 3 pontos  
 Correção linguística ..... 3 pontos

### Cenário de resposta

- As três palavras sublinhadas (“Erros”, “fortuna” e “amor”) refletem as forças que se conjuraram para a perdição do sujeito poético (vv. 2-4).

- Constituem, ainda, o ímpeto inspirador deste soneto: introduzidas na estrofe inicial, acabam por ser desenvolvidas nas estrofes seguintes. O sujeito poético refere que o amor foi uma ilusão de pouca duração, que só lhe causou sofrimento e tristeza; as suas escolhas erradas trouxeram-lhe desilusão e desgostos; por fim, como consequência das suas más escolhas, a Fortuna também não o favoreceu (vv. 9-12).

- No fundo, não foram os erros que causaram a sua perda, mas ele próprio, permitindo que a Sorte castigasse desígnios mal fundados. A felicidade não passou de um breve engano.

3 .....15

### CrITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Aspetos de conteúdo (C).....9

NÍVEIS DE DESEMPENHO	ASPETOS DE CONTEÚDO	PONTUAÇÃO
4	Refere-se à conceção da Fortuna como força maior, observando a existência de uma personificação deste conceito abstrato, já que a maiúscula é geralmente usada para a grafia de nomes próprios.	9
3	Refere-se à conceção da Fortuna como força maior, observando a existência de uma personificação, mas não explica o recurso expressivo em causa.	7
2	Refere-se apenas à conceção da Fortuna como força maior, não identificando a personificação do mesmo.	5
1	Refere-se, vagamente ou com imprecisões, ao conceito de Fortuna.	3



Aspetos de organização e correção linguística (F) .....	6 pontos
Estruturação do discurso .....	3 pontos
Correção linguística .....	3 pontos

### Cenário de resposta

- A maiusculização em causa deve-se à conceção desse conceito como força maior, como agente sobre a vida. A maiúscula, geralmente usada para a grafia de nomes próprios, remete o leitor para a ideia de um ser humano, uma entidade real, evidenciando-se, por isso, uma personificação da fortuna.

4.1 .....15

### CrITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Aspetos de conteúdo (C).....9

NÍVEIS DE DESEMPENHO	ASPETOS DE CONTEÚDO	PONTUAÇÃO
4	Refere-se ao papel da memória enquanto motor da construção do (sentido do) texto; menciona e descreve o efeito da utilização paralela de formas verbais no pretérito perfeito do indicativo (tempo da <i>memória</i> ) e presente do indicativo (tempo da escrita/ enunciação), fornecendo exemplos adequados.	9
3	Refere-se ao papel da memória enquanto motor da construção do (sentido do) texto; menciona a utilização de formas verbais no pretérito perfeito do indicativo (tempo da <i>memória</i> ), <u>mas</u> não a relaciona com a utilização do presente do indicativo; fornece exemplos adequados.	7
2	Refere-se ao papel da memória enquanto motor da construção do (sentido do) texto, mas de forma pouco consistente ou com imprecisões; menciona vagamente a utilização de formas verbais no pretérito perfeito do indicativo (“passado”), e não a relaciona com a utilização do presente do indicativo; fornece exemplos desadequados.	5
1	Redige frases avulsas relativamente ao papel da memória; não menciona a utilização do pretérito perfeito, ou fá-lo de forma aleatória.	3

Aspetos de organização e correção linguística (F) .....	6 pontos
Estruturação do discurso .....	3 pontos
Correção linguística .....	3 pontos

### Cenário de resposta

- Este poema aproxima-se do texto de memórias na medida em que o sujeito poético recorda acontecimentos da sua vida passada (“discurso de meus anos”, v. 9) e elabora uma reflexão melancólica acerca dos mesmos;
- Além disso, a memória atua sempre num plano abstrato, não sendo possível identificar nenhum facto propriamente biográfico da vida do poeta; nesse sentido, a memória recupera sentimentos ou estados de alma (“amor”, “dor”, “iras”, “contente”, “esperanças” “vinganças”) e as suas eventuais origens (“Erros”, “má fortuna” e “amor ardente”).
- Os tempos verbais utilizados concorrem para uma construção dicotómica entre passado e presente: o pretérito perfeito do indicativo remete para o tempo da memória (*i.e.*, das “coisas que passaram”, v.6), enquanto o presente do indicativo constrói o tempo da escrita/ enunciação (“Tenho tão presente”, v. 5).

5 .....10

### Critérios específicos de classificação

Aspetos de conteúdo (C).....7

NÍVEIS DE DESEMPENHO	ASPETOS DE CONTEÚDO	PONTUAÇÃO
4	Refere-se à classificação de estrofes quanto ao número de versos; aos tipos de rima, apresentando o respetivo esquema rimático; à classificação do verso quanto ao número de sílabas métricas.	7
3	Dos aspetos referidos no nível de desempenho 4, respeita apenas <u>três</u> .	5
2	Dos aspetos referidos no nível de desempenho 4, respeita apenas <u>dois</u> .	3
1	Dos aspetos referidos no nível de desempenho 4, respeita apenas <u>um</u> .	1

Aspetos de organização e correção linguística (F) ..... 3 pontos  
Estruturação do discurso .....1 ponto  
Correção linguística ..... 2 pontos

### Cenário de resposta

- O poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente” é composto por duas quadras e dois tercetos (soneto);
- O esquema rimático é [ABBA], [ABBA], [CDE/ CDE];
- A rima é interpolada em [A..A], emparelhada em [BB] e interpolada em [C..C], [D..D] e [E..E];
- O verso é decassilábico, pois tem dez sílabas métricas.

## B

Uma vez que há versões, optou-se por não indicar apenas a letra.

1.1 Resposta correta: <b>a Idade Média e a Idade Moderna</b> .....	5
1.2 Resposta correta: <b>a ligação à Cultura Clássica e a supervalorização do Homem</b> .....	5
1.3 Resposta correta: <b>Grão Vasco</b> .....	5

2. O aluno pode indicar três características de entre as que se seguem: ..... 15

- Exaltação do Homem (antropocentrismo), em contraste com o teocentrismo medieval;
- Predomínio da razão sobre o sentimento, evitando os voos da imaginação e os caprichos da fantasia;
- Imitação da Natureza pela Arte, sendo a paisagem sempre amena (*locus amoenus*) e idealizada, a fim de poder refletir o intemporal e o essencial;
- Imitação dos autores gregos e romanos, adotando temas, usando a mitologia, criando formas poéticas e introduzindo géneros literários (*imitatio* e *aemulatio*);
- Valorização da Arte, como expressão de cultura, estudo e bom gosto (na pintura, por exemplo, observa-se o recurso a temas mitológicos a par dos religiosos e a novas técnicas, como o “sfumato”, a perspetiva e a profundidade);
- Sujeição a regras rígidas de conteúdo e forma.

São consideradas corretas outras características que, podendo não ter sido referidas em aula, sejam próprias do Classicismo.

### **GRUPO III ..... 50 pontos**

A produção de texto visa avaliar a expressão escrita do aluno.

Devem observar-se as seguintes capacidades:

- estruturação de um texto que reflita a operação prévia de uma planificação produtiva (seguindo os tópicos formulados no enunciado);
- elaboração de um texto coerente e coeso;
- produção de um discurso correto nos planos lexical, morfológico, sintático, ortográfico e de pontuação.

### **Critérios específicos de classificação**

Tema/ tipologia (T/T) .....	15
Estrutura e Coesão (E/C) .....	10
Léxico e Registo Linguístico (L/RL) .....	5
Correção Linguística (CL) .....	20

### **Cenário de resposta**

Dada a natureza deste item não é apresentado cenário de resposta.

## ANEXO XIX

### questionário

10| Descubra o nome:

a.

da famosa festa popular de Tomar:

\_\_\_\_\_

b.

de um dos doces típicos desta zona:

\_\_\_\_\_

c.

de uma lenda famosa desta região:

\_\_\_\_\_

### pergunta bônus

11. Quem é o autor do texto sobre Tomar?

\_\_\_\_\_



Português - 10.º ano

Professores estagiários: Ana Almeida e António Seabra

DE ESTUDO  
VISITA  
TOMAR. 27.02.2015



“E, pela primeira vez depois da tropa, regressei a Tomar. Fui feliz ali: era médico no Hospital Militar, à espera de ser mandado para África, mas a beleza e as cores da cidade, flutuando de ambos os lados do rio, as flores, o cheiro da mata, a serra onde um táxi me levava a tratar pessoas, o sol, os barquitos que remavam no Nabão, a messe de oficiais, cheia de coronéis velhinhos, com mais frascos de remédio do que talheres, à volta dos pratos do almoço, os passeios na Corredoura, os meus dois colegas, Jorge Rocha Mendes e Gildásio Cabrita, a quem fiquei ligado por uma amizade que se mantém intacta em mim (se lerem isto saibam que continuo a gostar de vocês) tomaram a época que aí passei única na minha vida. (...)

Recordo-me de pensar, também, em Tomar: os inúmeros peixes no Nabão, a pousada de Santa Iria, a ponte que me encantava. Que é feito disso hoje? Continuam em Tomar e não continuam. Chuva, frio. Se me auscultasse ouvia os soluços do coração, lentos e fundos. Tomar, a guerra, o café das Estrelinhas, revisitado, sem cor. Palavra de honra, Gildásio, palavra de honra, Jorge: não entro mais em Tomar sem vocês, convosco seria de novo o que foi para nós, repara na sinagoga, repara no Mouchão, repara naquelas pernas. E, em lugar de chuva, frio, ninguém, a gente a descer do Convento, o Gildásio a puxar o lacinho do empregado que nos servia na messe, os coronéis na varanda, entupidos de pastilhas e xaropes

- Quem me dera a vossa idade, rapazes e nós surpreendidos porque não possuíamos idade nenhuma. Tomar, Tomar, porque me abandonaste? Hoje sou um senhor importante, um escritor importante, e não é nada disso que eu queria.”

## questionário

Sabe ou não sabe

1| Em que ano foi o Convento de Cristo classificado como Património Mundial pela UNESCO?

\_\_\_\_\_

2| Quando e por quem foi mandado construir o Castelo?

\_\_\_\_\_

3| Qual o edifício mais antigo do Convento?

\_\_\_\_\_

3.1| Quais os estilos arquitetónicos desta igreja-fortaleza de inspiração oriental?

\_\_\_\_\_

3.2| De que século datam os frescos que se podem observar nas paredes?

\_\_\_\_\_

3.3| Como é representado São Cristóvão?

\_\_\_\_\_

4| Quando foi extinta a Ordem do Templo?

\_\_\_\_\_

4.1| Qual o nome da nova ordem?

\_\_\_\_\_

5| Observe a fachada da Sala do Capítulo.

5.1| Que obra-prima do estilo manuelino podem os visitantes aí apreciar?

\_\_\_\_\_

## questionário

5.1.1| Descreva-a.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.2 | A quem é atribuída esta criação?

\_\_\_\_\_

6| O Claustro Principal sofreu remodelações durante o século XVI.

6.1| Descubra o nome dos dois arquitetos responsáveis por essas obras de remodelação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7| Em 1690, D. Pedro II é responsável pela criação de mais um espaço na fachada norte.

7.1| Qual?

\_\_\_\_\_

8| Quantos quilómetros tem o Aqueduto dos Pegões e quem o mandou construir?

\_\_\_\_\_

9| Como se chama a zona de floresta que faz parte dos domínios conventuais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## ANEXO XX

### FOTOS DA SESSÃO DE FORMAÇÃO SOBRE O CONTO NA BIBLIOTECA DA ESJGF



## ANEXO XXI



Docente estagiária: Ana Margarida Almeida

Planificação da 1.ª aula: 19/01/2015

Colégio de São Tomás – Latim, 9.º Ano D

Ano Letivo: 2014/2015

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Domínios e Conteúdos Programáticos	Atividades	Recursos/ materiais didáticos	Tempo	Avaliação
<p>Promover o desenvolvimento de capacidades que levem à reflexão linguística.</p> <p>Reforçar a competência comunicativa, nomeadamente no Português escrito.</p> <p>Fomentar, pelo enriquecimento da linguagem, uma melhor expressão do pensamento.</p>	<p>Identificar e declinar o pronome relativo em Latim.</p> <p>Dividir e classificar orações em Português e Latim.</p> <p>Identificar casos e funções sintáticas dos vários constituintes frásicos em Português e Latim.</p> <p>Conhecer a estrutura da língua latina, nomeadamente a oração subordinada adjetiva relativa.</p> <p>Valorizar a identidade da língua portuguesa pelo conhecimento da língua-mãe.</p>	<p>► <b>O pronome relativo:</b> → Sistematização da declinação do pronome relativo.</p> <p>► <b>A oração subordinada adjetiva relativa:</b>  → Sistematização dos exemplos dados na aula anterior (o pronome relativo com as funções sintáticas de sujeito e complemento direto).  → O pronome relativo com as funções sintáticas de complemento indireto (caso dativo), complemento determinativo (caso genitivo) e complemento circunstancial de meio e de lugar onde (caso ablativo).</p>	<p>Escrita do sumário.</p> <p>Sistematização oral da matéria da aula anterior (lecionada pela docente cooperante).</p> <p>Exposição oral do tema pela docente: análise de exemplos em Português.</p> <p>Análise sintática e tradução de frases em Latim (método interrogativo e expositivo).</p> <p>Escrita da matéria no caderno diário. Esclarecimento de dúvidas.</p> <p>Indicação do trabalho de casa: acabar a análise das frases 4 e 5 e resolver o exercício C4 (p. 14 da sebenta).</p>	<p>Quadro branco e marcadores.</p> <p>Material de escrita (caderno, lápis e/ou canetas).</p> <p>Manual escolar (sebenta de Latim).</p> <p>Guião da docente: “A oração subordinada adjetiva relativa (Português e Latim)” (<b>Anexo 1</b>).</p> <p><i>PowerPoint:</i> declinação do pronome e “regra do pronome relativo” (<b>Anexo 2</b>).</p>	45 min.	<p>Avaliação formativa: - observação direta (participação oral, empenho e interesse, realização dos exercícios).</p> <p>Assiduidade e pontualidade.</p>

## Guião da aula n.º 1

TEMPO	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
5 min.	A docente dita o sumário. <b>Continuação do estudo das orações subordinadas adjetivas relativas. Resolução de exercícios.</b>
15 min.	A docente começa por sistematizar os conteúdos programáticos lecionados na aula anterior: o pronome relativo e a oração subordinada adjetiva relativa em Latim. A exposição oral deve partir dos exemplos dados na aula anterior (frases em Português cujos pronomes relativos desempenhavam a função sintática de sujeito e de complemento direto). A docente deve utilizar o método interrogativo (questionando-os sobre a matéria da aula anterior), para levar os alunos à participação e a relembrar o assunto estudado.
20 min.	A docente expõe oralmente o tema da aula (cf. Guião da docente – Anexo 1), recorrendo ao quadro branco. Começa por apresentar frases em Português, devendo os alunos identificar o pronome relativo e a respetiva função sintática, traduzindo-o depois para Latim. A docente apresenta, em seguida, várias frases em Latim, fazendo a análise e a tradução das mesmas com os alunos. Os alunos devem, ainda, passar o pronome relativo para o número oposto, exercitando, assim, os seus conhecimentos relativamente à declinação do pronome. Durante a explicação das frases, é projetada na tela a declinação do pronome relativo, de forma a facilitar a realização do trabalho.  Por fim, é projetado um diapositivo com a regra do pronome relativo (cf. Anexo 2); os alunos passam para o seu caderno a regra estudada.
5 min.	A docente indica o trabalho de casa: análise das frases 4 e 5; resolução do exercício C4 (p. 14 da sebenta).



## ANEXO XXII

### GUIÃO DA DOCENTE

#### A oração subordinada adjetiva relativa (PORTUGUÊS)

**Projeção no quadro**: a declinação do pronome relativo (para apoio aos exercícios e explicação).

**Exemplos de frases em Português** (divisão e classificação das orações; identificação do pronome relativo; análise sintática das orações e tradução do pronome relativo para Latim, relembrando a regra de caso e género/ número; exercício de transformação do número do antecedente e respetiva adaptação do pronome):

**1. A Valéria, que é estudiosa, fez o trabalho de casa.**

► pronome relativo com a função sintática de sujeito. → *quae* (caso nominativo; género feminino e número singular, porque o antecedente é “a Valéria”).

→ antecedente no plural: *as raparigas - quae*

**2. O leão que Hércules venceu era grande.**

► pronome relativo com a função sintática de complemento direto. → *quem* (caso acusativo; género masculino e número singular, porque o antecedente é “o leão”).

→ antecedente no plural: *os leões - quos*

**3. A aluna a quem emprestei a sebenta faltou.**

► pronome relativo com a função sintática de complemento indireto. → *cui* (caso dativo; género feminino e número singular, porque o antecedente é “a aluna”).

→ antecedente no plural: *as alunas - quibus*

**4. O homem cujo carro é azul caiu.**

► pronome relativo com a função sintática de complemento determinativo. → *cuius* (caso genitivo; género masculino e número singular, porque o antecedente é “o homem”).

→ antecedente no plural: *os homens - quorum*

**5. A clava com que/ com a qual Hércules ameaçou o leão é famosa!**

► pronome relativo com a função sintática de complemento circunstancial de meio. → *qua* (caso ablativo, sem preposição, porque o complemento circunstancial de meio não tem preposição; género feminino e número singular, porque o antecedente é “a clava”).

→ antecedente no plural: *as clavas - quibus*

**NOTA:** Selecionou-se apenas um exemplo para o caso ablativo, para que os alunos interiorizem primeiro a regra do caso (só mais tarde se começará a variar a função sintática do pronome, apresentando exemplos dos outros complementos circunstanciais).

## A oração subordinada adjetiva relativa (LATIM)

**Exemplos de frases em Latim** (divisão e classificação das orações; identificação do pronome relativo; análise sintática das orações; exercício de transformação do número do antecedente e respetiva adaptação do pronome; sistematização da regra das orações relativas):

### SUJEITO

#### 1. Dominus qui servos amat bonus est.

► pronome relativo com a função sintática de sujeito. → **qui** (caso nominativo; género masculino e número singular, porque o antecedente é “dominus”).

→ antecedente no plural: *domini* – *qui*

Templum quod in Capitolio est magnum est.

► pronome relativo com a função sintática de sujeito. → **quod** (caso nominativo; género neutro e número singular, porque o antecedente é “templum”).

→ antecedente no plural: *templa* – *quae*

### COMPLEMENTO DIRETO

#### 2. Puellam quam poeta amavit video.

► pronome relativo com a função sintática de complemento direto. → **quam** (caso acusativo; género feminino e número singular, porque o antecedente é “puellam”. O facto de o antecedente e o pronome estarem no mesmo caso é coincidência.)

→ antecedente no plural: *puellas* – *quas*

Templum quod vides pulchrum est.

► pronome relativo com a função sintática de complemento direto. → **quod** (caso acusativo; género neutro e número singular, porque o antecedente é “templum”).

→ antecedente no plural: *templa* – *quae*

### COMPLEMENTO INDIRETO

#### 3. Serva cui dominus panem dat pulchra est.

► pronome relativo com a função sintática de complemento indireto. → **cui** (caso dativo; género feminino e número singular, porque o antecedente é “serva”).

→ antecedente no plural: *servae* – *quibus*

## COMPLEMENTO DETERMINATIVO

### 4. Domina cuius filiam vidisti per hortum ambulabat.

► pronome relativo com a função sintática de complemento determinativo. → *cuius* (caso genitivo; gênero feminino e número singular, porque o antecedente é “domina”).

→ antecedente no plural: *dominae – quarum*

**NOTA:** Atenção à tradução do pronome relativo no genitivo: o gênero e o número do pronome relativo podem sofrer alterações, porque, em Português, “cujo(s)/a(s)” concorda com o nome que determina!

## COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL DE LUGAR ONDE

### 5. Templum in quo domini sunt magnum est.

► constituinte relativo com a função sintática de complemento circunstancial de **lugar onde**. → *quo* (caso ablativo, com a preposição “in”; gênero neutro e número singular, porque o antecedente é “templum”).

→ antecedente no plural: *templa – in quibus*

Via in qua puella erat magna erat.

► constituinte relativo com a função sintática de complemento circunstancial de **lugar onde**. → *qua* (caso ablativo, com a preposição “in”; gênero feminino e número singular, porque o antecedente é “via”).

→ antecedente no plural: *viae – in quibus*

**NOTA:** Dos conjuntos de dois exemplos, selecionou-se apenas um para cada função, para os alunos ficarem com uma noção global das funções sintáticas do pronome relativo. De qualquer forma, neste anexo, são apresentados os dois exemplos, caso haja tempo para os analisar em sala de aula ou caso os alunos manifestem dúvidas relativamente às frases apresentadas.

### Projeção da regra (a passar para o caderno diário):

#### Regra

O pronome relativo em Latim:

- concorda em **gênero e número** com o seu **antecedente**;
- vai para o **caso** correspondente à **função sintática** que desempenha na oração relativa.

Guião de trabalho elaborado com base nas gramáticas e manuais escolares indicados nas referências bibliográficas do presente relatório.

## ANEXO XXIII



Docente estagiária: Ana Margarida Almeida

Planificação da 3.ª aula: 11/05/2015

Colégio de São Tomás – Latim, 9.º Ano D

Ano Letivo: 2014/2015

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Domínios e Conteúdos Programáticos	Atividades	Recursos/ materiais didáticos	Tempo	Avaliação
<p>Relacionar aspetos da cultura ocidental com a cultura clássica.</p> <p>Reforçar a competência oral e escrita.</p> <p>Promover o desenvolvimento de capacidades que levem à reflexão linguística.</p>	<p>Adquirir conhecimentos específicos de cultura e civilização clássicas.</p> <p>Apreciar e interpretar obras de arte à luz do conhecimento da cultura clássica.</p> <p>Identificar o mito de Dédalo, a construção do Labirinto e o Minotauro.</p> <p>Consolidar a oração subordinada adjetiva relativa e os valores do modo conjuntivo.</p>	<p>► <b>Civilização e Cultura:</b></p> <p>→ <b>Dédalo e a construção do labirinto: contextualização do mito.</b></p> <p>■ O mito nas obras de arte.</p> <p>► <b>Língua: o modo conjuntivo; a oração subordinada adjetiva relativa.</b></p> <p>→ Consolidação das matérias (a partir do exercício de tradução).</p>	<p>Escrita do sumário.</p> <p>Visualização e breve comentário oral de três obras artísticas: <i>O Minotauro</i> (de Watts); <i>Instinto, o Minotauro</i> (de Sánchez Ortega); mosaico <i>Minotauro no Labirinto</i> (Conímbriga).</p> <p>Indicação de leitura do excerto de <i>Metamorfoses</i>, de Ovídio (sebenta, p. 31).</p> <p>Correção do trabalho de casa: análise e tradução do primeiro parágrafo do texto E (<i>De Daedalo et Icaro</i> – I), p. 28.</p> <p>Continuação da análise e tradução do texto.</p> <p>Indicação do TPC: continuação da análise e tradução do texto (até “laborent”) e leitura de dois poemas para breve comentário oral (p. 32).</p>	<p>Quadro branco e marcadores.</p> <p>Material de escrita (caderno, lápis e/ou canetas).</p> <p>Computador e projetor.</p> <p><i>PowerPoint</i>: “O Minotauro, Dédalo e o labirinto” (Anexo 1).</p> <p>Ficha informativa: “Dédalo e a construção do Labirinto” (Anexo 2).</p> <p>Manual escolar (sebenta de Latim): pp. 28, 30-32.</p>	<p>45 min.</p>	<p>Avaliação formativa: - observação direta (participação oral, empenho e interesse, realização de exercícios).</p> <p>Assiduidade e pontualidade.</p>

### Guião da aula n.º 3

TEMPO	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
3 min.	A docente escreve o sumário no quadro: <b>Cultura: “Dédalo e a construção do Labirinto”. O mito do Minotauro na Arte.</b> <b>Análise e tradução do texto E (p. 28).</b>
15 min.	A docente introduz o tema de cultura da <i>lectio XXI</i> : “Dédalo e a construção do Labirinto”. Em seguida, propõe a visualização e o breve comentário de duas pinturas e de um mosaico romano que aludem ao tema mitológico em estudo ( <i>PowerPoint</i> – Anexo 1) e aconselha os alunos a lerem em casa um excerto da obra <i>Metamorfoses</i> , de Ovídio (p. 31 da sebenta). Distribui a ficha informativa relativa ao tema em estudo (cf. Anexo 2).
25 min.	Procede-se à correção do trabalho de análise e tradução do primeiro parágrafo do texto E (p. 28 da sebenta; <i>PowerPoint</i> – Anexo 1). Dá-se seguimento à análise e tradução do texto, a partir da contribuição oral dos alunos.
2 min.	A docente indica o trabalho para casa: continuação da análise e tradução do texto (até “laborent”) e leitura de dois poemas portugueses para breve comentário oral (p. 32 da sebenta).

# *O Minotauro, Dédalo e o Labirinto*



*O Minotauro*  
George F. Watts (1817 – 1904)



*Instinto, o Minotauro*  
Silvia Sánchez Ortega (séc. XX)



*Minotauro no Labirinto*  
Mosaico romano encontrado em Conímbriga

# Texto E

## *Lectio XXI, p. 28*



De Daedalo et Icaro

| \_\_\_\_\_ |

abl. sing.

c. c. assunto

➤ Sobre Dédalo e Ícaro

Daedalus, qui artifex praeclarus erat,

↓

↓

| \_\_\_\_\_ |

↓

nom. sing.  
subj.

nom. sing.  
subj.

nom. sing.  
pred. subj.

3.<sup>a</sup> p. sing.  
pret. imperfeito  
ind. V.A.

Dédalo, que era um artífice notável,



iam diu in Creta insula in exilio vitam agebat.

| |

abl. sing.  
c.c.l. onde

| |

abl. sing.  
c.c.l. onde

↓

ac. sing.  
C.D.

↓

3.<sup>a</sup> p.sing.  
pret. imperf.  
ind. V.A.

já durante muito tempo passava a sua vida (*vivia*)  
na ilha de Creta, no exílio.

Minos, a quo Creta regnabatur,

↓

nom. sing.  
suj.

↓

abl. sing.  
c. ag. passiva

↓

nom. sing.  
suj.

↓

3.<sup>a</sup> p. sing.  
pret. imperfeito  
ind. V.P.

Minos, por quem Creta era governada,

Daedalum labyrinthum aedificare iussit.

↓

ac. sing.  
suj. da or. inf.

↓

ac. sing.  
C.D.

↓

pres. inf.  
V.A.

↓

3.<sup>a</sup> p. sing.  
pret. perfeito  
ind. V.A.

ordenou que Dédalo construfsse o labirinto.



Quo in aedificio Minotaurus bestia custodiebatur,

		↓
abl. sing.	nom. sing.	3. <sup>a</sup> p. sing.
c.c.l. onde	subj.	pret. imperfeito
(pron. relativo de ligação)		ind. V.P.

Nessa construção era guardado o animal Minotauro,

cui partim hominis, partim tauri corpus erat.

↓	↓	↓	↓	↓
dat. sing.	gen. sing.	gen. sing.	nom. sing.	3. <sup>a</sup> p. sing.
dat. de posse	(partitivo)	(partitivo)	subj.	pret. imperf.
				ind. V.A.

que tinha o corpo uma parte de homem, outra parte de touro (metade homem, metade touro).

Daedalus, **postquam** multos annos ibi servivit,

↓		↓
nom. sing.	ac. pl.	3. <sup>a</sup> p. sing.
subj.	c.c. tempo	pret. perfeito
		ind. V.A.

Dédalo, depois que aí serviu durante muitos anos,

regi	dixit:	«Satis	tibi,	rex,	servivi.
↓	↓		↓	↓	↓
dat. sing.	3. <sup>a</sup> p. sing.		dat. sing.	voc. sing.	1. <sup>a</sup> p. sing.
C.I.	pret. perfeito		C.I.	voc.	pret. perfeito
	ind. V.A.				ind. V.A.

disse ao rei: «Já te servi bastante, ó rei.

Nunc	mihi	via	in patriam	<u>aperiatur!</u>
	↓	↓		↓
	dat. sing.	nom. sing.	ac. sing.	3. <sup>a</sup> p. sing.
	(dat. ético)	suj.	c.c.l. para onde	pres. <u>conj.</u> V.P.
				(exortativo)

Agora que se me abra um caminho para a pátria!

Tandem	mihi	cum filio	Cretam	relinquere	<u>liceat!</u> »
	↓		↓	↓	↓
	dat. sing.	abl. sing.	ac. sing.	pres. inf.	3. <sup>a</sup> p. sing.
	(dat. ético)	c.c. companhia	C.D.	V.A.	pres. <u>conj.</u> V.A.
					(exortativo)

Que me seja, por fim, permitido deixar Creta com o [meu] filho!»



## DÉDALO

Dédalo é o protótipo do artista universal, simultaneamente arquiteto, escultor e inventor de recursos mecânicos. Trabalhava em Atenas e tinha como aluno o seu sobrinho Talo, um habilidoso artista. Tomado pela inveja, Dédalo atirou o sobrinho do alto da Acrópole. Foi, então, julgado pelo seu crime e condenado ao exílio. Fugiu para Creta, para a corte do rei **MINOS**, de quem se tornou o arquiteto e escultor habitual.



**PASÍFAE**, mulher de Minos, apaixonou-se por um touro, e Dédalo construiu-lhe uma vaca de madeira. Pasífae introduziu-se nas ocas entranhas desse simulacro, para poder aproximar-se do touro. Destes monstruosos amores nasceu um ser híbrido, misto de homem e de touro, o **MINOTAURO**. Minos, aterrorizado e envergonhado com o nascimento do monstro, revoltou-se contra Dédalo e proibiu-o de sair de Creta. Ordenou-lhe que construísse o **Labirinto**, palácio de complicados corredores onde o rei encarcerou depois o Minotauro. Composto de um tal emaranhado de salas e corredores, ninguém, a não ser Dédalo, conseguiria encontrar o caminho para sair dele.



Todos os anos (alguns defendem que era de três em três anos, outros de nove em nove), Minos dava a devorar ao Minotauro sete jovens e sete donzelas, tributo que impusera à cidade de Atenas. **TESEU** ofereceu-se voluntariamente para fazer parte do grupo de jovens e, por causa da ajuda de **ARIADNE**, filha de Minos, conseguiu não só matar o animal, como também encontrar o caminho para voltar à luz do dia. A artimanha utilizada por Teseu para fugir do labirinto foi também inspirada por Dédalo: este último aconselhou Ariadne a dar ao herói um novelo de fio que lhe permitisse voltar atrás se o fosse desenrolando à medida que avançava.



Quando Minos soube do êxito de Teseu, prendeu Dédalo no labirinto como cúmplice, juntamente com seu filho **ÍCARO**. Todavia, Dédalo fabricou umas asas que prendeu com cera, para si e para o seu filho, e ambos levantaram voo.

## ANEXO XXVI

### **Exercícios propostos para Miniteste e/ou Teste de Avaliação**

#### *A oração subordinada relativa em Latim*

#### **1. Observe as frases que se seguem e forneça as informações pedidas.**

1.1. Mater cui filia paret per campum ambulabat.

Pronome relativo: \_\_\_\_\_ Antecedente: \_\_\_\_\_

Caso: \_\_\_\_\_ Função sintática: \_\_\_\_\_

1.2. Collis est cuius pulchritudo me delectavit.

1.3. Monumenta vidimus quae Romani fecerunt.

1.4. Amici cum quibus venisti miseri erant.

1.5. Pericula timidus etiam quae non sunt videt.

1.6. Templum cuius sacerdos portas clausit magnum est.

#### **2. Preencha os espaços com as formas adequadas do pronome relativo.**

2.1. Vrbes antiquae, \_\_\_\_\_ uisimus, multa templa habebant.

2.2. In templo Vestae, \_\_\_\_\_ in parte fori situm est, focus sacer a Vestalibus custodiebatur.

2.3. Dei, \_\_\_\_\_ Romani dona portabant, Romanos iuvabant.

#### **3. Identifique o pronome relativo, justifique a sua forma, traduza as frases e, finalmente, coloque o pronome no número oposto.**

3.1. Maledictus homo qui confidit in homine. (bíblico)

3.2. Fuit in Graecia rex, cuius divitiae magnae erant.